

Religionskunnskap og borgerdannelse

Religion i norsk grunnskole i perioden 1995 til 2008

Marie M. Eberson



Mastergradsoppgave i Religion og samfunn, Det teologiske fakultet,

19.11.09

UNIVERSITETET I OSLO

Veileder: Dag Thorkildsen

Forord

Nå som mastergradsoppgaven er avsluttet, vil jeg gjerne rette en takk til alle som har bistått med hjelp og støtte underveis.

Erling Birkedal tok seg tid til en lengre samtale i februar 2009. Han kunne fortelle meg om prosessen i Bostad-utvalget, og gjorde meg oppmerksom på visse konfliktlinjer i arbeidet med den nye formålsparagrafen. Dette var til stor hjelp. Min analyse forholder seg imidlertid primært til paragrafens grunnlagsdokumenter, og de opplysninger som framkommer der.

Jeg vil også gjerne rette en stor takk til professor Dag Thorkildsen, som har vært en støttende og inspirerende veileder gjennom hele prosessen, og som har satt meg på sporet av viktige historiske og teoretiske perspektiver.

I tillegg vil jeg takke de som har bidratt til oppgaven ved å gi tilbakemelding på språk og innhold, Anders, Live, Ingvild, Ingeborg og Borghild. Deres hjelp har vært uvurderlig.

Innhold

- 1. Religion og borgerdannelse, s. 5**
 - 1.1 Tema og problemstilling, s.5
- 2. Teoretisk bakgrunn – borgerdannelse, s. 8**
 - 2.1 Nasjonalstaten og utdanning, s. 9
 - 2.2 Globalisering, religion og nasjon, s. 12
 - 2.3 Tidligere forskning, s. 13
 - 2.4 Historisk tilnærming og tekstanalyse, s. 16
 - 2.5 Fortolkning, s. 17
 - 2.6 Kritisk tilnærming, s. 18
 - 2.7 Oppsummering, s. 20
- 3. Religion i allmenndannelsen – et historisk perspektiv, s. 23**
 - 3.1 Statspietisme, s. 24
 - 3.2 Fra kirkeskole til folkeskole, s. 25
 - 3.3 Enhetsskolen, s. 27
 - 3.4 Livssynsmangfold og ideologikamp, s. 28
 - 3.5 Positivistisk styringsideologi og sekularisering, s. 30
 - 3.6 Arbeiderpartiet og kristendom, s. 30
 - 3.7 Kristendoms kunnskap og livssynsundervisning, s. 32
 - 3.8 Oppsummering, s. 33
- 4. Forarbeidene til KRL, s. 35**
 - 4.1 Opplæringens formål i Generell del, s. 37
 - 4.2 Mening og kulturarv, s. 39
 - 4.3 Departementets føringer, s. 41
 - 4.4 Kristen-humanisme i Identitet og dialog, s. 43
 - 4.5 Identitet og moral, s. 44
 - 4.6 Identitet før dialog, s. 45
 - 4.7 Fagets innhold, s. 46
 - 4.8 Hvem er faget laget for?, s. 48
 - 4.9 Oppsummering, s. 50
- 5. Fra ´utvidet kristendomsfag` til ´kristendom med religions- og livssynsorientering`, s. 52**
 - 5.1 KRL-faget tar form, s. 54
 - 5.2 Felleskultur, s. 55
 - 5.3 Konfesjonell forankring, s. 55
 - 5.4 Kunnskapsområder og mål i faget, s. 56
 - 5.5 Fritaksrett, s. 57
 - 5.6 Lovteksten for KRL-faget, s. 59
 - 5.7 Elementer i faget, s. 62
 - 5.8 Kristen-humanisme, moral og borgerdannelse, s. 62
 - 5.9 Oppsummering, s. 64
- 6. Justeringer i faget?, s. 67**

6.1 Rettsbehandling av faget, s. 68

6.2 Dom i EMD, s. 69

6.3 Religionspolitisk utvikling og klimaskifte i skoledebatten, s. 71

6.4 Bostad-utvalget, s. 72

6.5 Religion/kultur som konfliktlinje, s. 73

6.6 Stortingets kompromiss, s. 76

6.7 Kunnskap i RLE, s. 78

6.8 Stortingsdebatten om RLE, s. 80

6.9 Oppsummering, s. 81

7. Religionsfaget som arena for 'borgerreligion', s. 83

7.1 Et religionsbegrep i KRL?, s. 84

7.2 Forsone og forene, s. 85

7.3 Kristen tradisjon som kulturelt minne, s. 87

7.4 Kulturreligion og borgerreligion, s. 89

7.5 Borgerreligion, demos og etnos, s. 91

7.6 Folkekirken som borgerreligion, s. 92

7.7 KRL som arena for borgerreligion, s. 93

7.8 Konklusjon, s. 94

8. Avslutning, s. 97

1. Religion og borgerdannelse

In their dealing with immigrant religions, European countries, like the United States, tend to replicate their particular model of separation of church and state and the patterns of regulation of their own religious minorities (Casanova 2007, 61)

José Casanova påpeker her at nasjonalstatenes tilnærming til nye religiøse grupper i samfunnet, er betinget av historiske relasjoner mellom stat og religion i de ulike landene.

Man kan anta at dette også preger myndighetenes syn på religion i den offentlige skolen. Et raskt blikk på Europa, viser at religionsopplæring tilrettelegges på ulike måter. I Østerrike, har man lenge praktisert en ordning hvor elevene mottar religionsundervisning i grupper, basert på konfesjonell tilknytning (Jung 2000, 14ff). I Frankrike blir kunnskap om religion hovedsaklig formidlet gjennom undervisning i historie, filosofi og samfunnskunnskap. Her har man ikke noe eget religionsfag (Kamepf 2000, 44; Mannitz 2004, 91). I Danmark, hvor både skoleordning og stat – kirke forhold, er svært likt som i Norge, gir offentlig skole religionsopplæring i faget *kristendoms-kunnskap* (Det danske undervisningsministeriet, 2009). Hvilket syn på forholdet mellom stat, borger og religion, reflekteres i disse ordningene? I denne oppgaven stilles spørsmålet i en norsk kontekst.

1.1 Tema og problemstilling

Tema for denne oppgaven er med andre ord, *religion i norsk offentlig grunnutdanning*. Sabine Mannitz hevder, "By way of locating religion in state education, the state suggests an ideal place for religion in citizens' lives" (2004, 88). Grunnskolen er utvilsomt en sentral institusjon i det norske samfunnet. At kunnskap om kristendom, religioner, livssyn og etikk er en del av norsk grunnutdanning, sier dermed noe om synet på religionens plass og betydning i samfunnet. I 1997 ble faget *Kristendom med religions- og livssynsorientering* (KRL) innført, som et felles, obligatorisk religionsfag. KRL-faget møtte stor motstand fra norske tros- og livssynsminoriteter. Staten ble beskyldt for å bryte med menneskerettslige forpliktelse når det gjelder å ivareta minoritetenes tros- og livssynsfrihet i skolen. Etter at foreldre fra henholdsvis Islamsk råd Norge og Human-Etisk forbund, tok saken til Oslo tingrett, har faget vært gjennom flere juridiske behandlinger. Faget er blitt vurdert på alle rettsnivåer i Norge, i FNs menneskerettskomité og Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD). Mens norske rettsinstanser har ment at faget ikke

bryter med menneskerettskonvensjonene, har de internasjonale organene kommet til en annen konklusjon.

I 2008 skiftet faget navn til *Religion, livssyn og etikk* (RLE), en endring som må kunne oppfattes som et resultat av dommen i EMD. Parallelt med debatten om religionsundervisningen i skolen, har den kristne formålsparagrafen blitt diskutert. Siden 1936 har opplæringsloven inneholdt en bestemmelse om at, "*Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding*" (referert i NOU 2007:6, 11). Denne formuleringen har bidratt til å gjøre spørsmålet om religionsundervisning i norsk skole særlig betent. Da EMD-dommen kom på bordet, hadde den norske regjeringen allerede nedsatt et utvalg til å arbeide med saken, ledet av viserektor ved Universitetet i Oslo, Inga Bostad. Målet med Bostad-utvalgets arbeid var å komme med forslag til en ny formålsparagraf.

Perioden fra 1995, da forslaget om et felles religionsfag ble lansert, til 2008, har vært en tid for religionspolitisk debatt om skolen. Hensikten med denne oppgaven er å si noe om hva slags målsettinger og holdninger som ligger bak myndighetenes forslag og tiltak i perioden fra 1995, da KRL ble foreslått og fram til 2008, da det skiftet navn til RLE. Hva sier disse skolepolitiske initiativene om synet på forholdet mellom stat, borger og religion? *På hvilken måte tilskrives religioner og livssyn betydning i den offentlige grunnutdanningen i Norge i denne perioden? Kan man si at de siste justeringene i faget henger sammen med en endring i synet på religionens rolle og betydning for norsk borgerdannelse?* Dette er problemstillingene for denne oppgaven.

Målet er å undersøke myndighetenes holdning i dette spørsmålet. Oppmerksomheten rettes altså *ikke* mot faget slik det er blitt praktisert, men slik det *tenkes og presenteres* i ulike styringsdokumenter, det vil si utredninger, læreplaner, lover og forarbeider. Dette er politiske dokumenter, både i den forstand at de er ment å styre undervisningen i skolen, og i den forstand at de er resultat av politiske forhandlinger. Og det er nettopp fordi disse tekstene er politiske, at de er interessante i denne sammenheng. De kan leses som prismen i en bredere offentlig forhandling om religionens rolle i skolen og samfunnet. Og, selv om det ligger utenfor denne oppgavens rammer å si noe om hvordan læreplaner og lovparagrafer oppfattes og leses av de som skal stå for den praktiske gjennomføringen av undervisningen, nemlig

lærerne, vil en undersøkelse av de aktuelle dokumentene kunne si noe om hva slags ideer undervisningen er *ment* å virkeliggjøre.

2. Teoretisk bakgrunn - borgerdannelse

Et nøkkelord i denne oppgaven er *borgerdannelse*. Skolen er åpenbart en sentral institusjon i det norske samfunnet. Det finnes få privatskoler, og den politiske oppslutningen om den offentlige fellesskolen er sterk. Skolen, og særlig grunnskolen som er absolutt obligatorisk, må kunne betraktes som en av de viktigste institusjonene for formidling av den type kunnskaper og verdier som oppfattes som viktige for at samfunnet som helhet skal fungere. Jeg legger derfor til grunn at skolen er en arena, ikke bare for opplæring og utdanning, men også for *borgerdannelse*. Borgerdannelse kan knyttes til ideen om en demokratisk eller statsborgerlig oppdragelse. Jeg skal her forsøke å klargjøre ulike dimensjoner ved et slikt begrep.

Ove Korsgård og Lars Løvlie skriver at "*Dannelse forstås som evne til fornuftig selvbestemmelse, der forutsætter eller indbefatter emancipation fra det fremmedbestemte, som evne til autonomi, til fri selvstændig tænkning og til frit at træffe moralske afgørelser*" (Korsgård og Løvlie 2003, 11). *Dannelse* kan altså oppfattes som en øvelse til moralsk og rasjonell selvstendighet. En slik øvelse vil nødvendigvis foregå i en sosial eller kulturell setting.

I følge det moderne dannelsesbegrep indgår mennesket ikke kun i verdenssamfunnet, men også i et mer afgrænset samfund. Kant pegede således på, at vi lever i to samfund: i verden som verdensborgere og i staten som statsborgere. Der er ikke kun tale om en relation mellem subjektet og verden, men også mellem et kulturelt, socialt og politisk fællesskab (2003, 11).

Borgerdannelse kan med andre ord oppfattes som *dannelsen av moralsk ansvarlige subjekter i relasjon til et fellesskap*. Men hva slags fellesskap er det elevene etablerer et forhold til i norsk grunnutdanning? Er det menneskeheten, nasjonen, staten eller folket? Hva slags svar man gir på dette spørsmålet, avhenger til dels av hva slags fellesskap *skolen er med på å konstituere*, og til dels av *hva slags fellesskap man mener det er viktig at elevene etablerer en relasjon til*.

Skolehistorikerne Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås mener den norske grunnskolen må oppfattes som en arena for *nasjonsbygging*. Den offentlige grunnutdannelsen kan betraktes som middel for en kulturell, symbolsk, politisk og kommunikativ sammensveisning av befolkningen. Det er altså snakk om en *standardiserende og homogeniserende* prosess, motivert både av *nytte-* og *integrasjonshensyn* (Telhaug og Mediås 2003, 12f). Hensikten med norsk offentlig skole er

selvsagt at elevene skal lære grunnleggende ferdigheter som er nødvendige for at de skal kunne fungere i arbeidslivet og samfunnet for øvrig. Skolens *integrasjonsoppgaver* knytter Telhaug og Mediås på sin side til tre utdanningspolitiske hovedmotiver, *nasjonal bevissthetsdannelse, sosial integrasjon og politisk dannelse*:

Den ene oppgaven kan omtales som nasjonal *bevissthetsdannelse*. Det dreier seg om å forme, befeste og forsvare en felles bevissthet hos samfunnsmedlemmene gjennom formidlingen av en felles nasjonal symbolverden og en nasjonal felleskultur. Eller vi kan si at det dreier seg om å skape en felles *identitetsforståelse* innenfor rammen av den nasjonale staten, en norsk identitet [...]

Den andre oppgaven skal omtales som det *sosiale* motivet eller den *sosiale integrasjonen*. Når denne aktualiseres, blir nasjonsbyggingen gjort til et spørsmål om deltakelse eller inkludering i nasjonens institusjoner, i vårt tilfelle i skolen [...].

Den tredje integrasjonsoppgaven kan betegnes som *politisk dannelse, statsborgerlig nasjonsbygging, demokratisk oppdragelse eller politisk sosialisering*. Utgangspunktet og målet har vært et selvstyrt folk med selvstyrte institusjoner. Med dette motivet utvides nasjonsbyggingen som et utdanningsprosjekt til å gjelde dannelsen av elevene som *statsborgere og medborgere*, som medbestemmende, som partnere og brødre, og som deltakere i det offentlige rommet og i det politiske liv (2003, 13f)

Som vi ser her skilles politisk og statsborgerlig dannelse ut som noe eget i forhold til sosial og nasjonal integrasjon. De tre aspektene Telhaug og Mediås redegjør for, kan imidlertid like godt oppfattes som tett forbundet. Formidling av kunnskap om Norges politiske historie, kan ses som et ledd i både *nasjonal bevissthetsdannelse og politisk sosialisering*. *Sosial integrasjon* kan skape sterkere opplevelse av *felles nasjonal identitet*. Og dannelse av *felles identitet* kan være avgjørende for *deltakelse eller inkludering i nasjonens institusjoner*. Det er derfor tvilsomt om man alltid kan skille skarpt mellom ulike integrasjonspolitiske motiver. Telhaugs og Mediås` prosjekt er imidlertid å vise hvordan visse typer hensyn og argumenter til tider har veid tyngre enn andre, avhengig av politiske konstellasjoner og historisk situasjon.

2.1 Nasjonalstaten og utdannelse

Telhaug og Mediås legger altså til grunn at norsk skolepolitikk i stor grad har vært innrettet mot å befeste og forme et *nasjonalt fellesskap*. Ernest Gellner, en av de klassiske teoretikerne på dette feltet, mener nøkkelen til å forstå fenomener som nasjoner og nasjonalisme, ligger i *statens behov for homogenitet og en samfunnsintegrerende kraft*. Han understreker at: "Nations are not inscribed in things", men må forstås som ideologiske "inventions" (Gellner 1983, 49). Benedict Anderson foretrekker på sin side å definere 'nasjoner' som *forestilte fellesskap*, "imagined communities". Et slikt perspektiv er ikke

radikalt annerledes, men Anderson kritiserer Gellner for å framstille nasjonalisme som en politisk-ideologisk *fabrikasjon, en falsk forestilling* (Anderson 1995, 6). I følge Anderson er praktisk talt alle samfunn 'forestilte', de kan ikke kategoriseres ut i fra hvorvidt de er naturlige eller konstruerte. Det som skiller sosiale fellesskap fra hverandre er "the style in wich they are imagined" (1995, 6). Anderson anlegger dermed et perspektiv som tar opp i seg at 'nasjonen' er en fleksibel, kulturell konstruksjon, som samtidig kan knyttes til noe fundamentalt menneskelig. En slik oppfatning ligger også til grunn for min analyse.

Imidlertid vil nasjonalistiske bevegelser i de fleste tilfeller framstille nasjonen som et gitt og naturlig fellesskap. De fleste teoretikere på feltet er enige om at noe av kraften i nasjonalismen ligger i nettopp denne tanken. Men mens nasjonen så å si, forstår seg selv som et etnisk, kulturelt og historisk fellesskap knyttet til et bestemt territorium, oppfatter de fleste historikere ideen om nasjonen, som et *moderne* fenomen.

Anthony D. Smith hevder riktignok at moderne nasjoners form og karakter i stor grad skriver seg fra *forhenværende etniske bånd i det aktuelle området* (Smith 1995, 57). Han hevder nasjonsbygging typisk har foregått i et samspill mellom makthavere og dominerende etnokulturelle grupper, hvor visse trekk ved den dominerende kulturen er blitt gjort til utgangspunkt for en moderne massekultur (1995, 58ff). I denne prosessen har mindre etnokulturelle grupper ofte blitt assimilert inn i den dominerende kulturstrøm, "Of course many earlier ethnies disappeared, or were absorbed by others or dissolved into separate parts" (1995, 57).

Smith mener en definisjon av begrepet nasjon, må inkludere de karakteristikkene som ligger under ideen om nasjonen i moderne tid. Moderne nasjoner oppfattes både som juridisk-politiske enheter og historiske kultursamfunn. Han skriver: "*the modern nation is a community governed by common codes of law and membership and membership in such a community is therefore a legal as well as a social status*" (Smith 1995, 54). Ut fra denne forståelsen defineres en borger som, "*one who, in virtue of sharing in the common public culture of the nation, exercise certain rights and performs certain duties towards his or her co-citizens*" (Smith 1995, 54f). Smith tar til orde for en definisjon av fenomenet nasjonalisme som inkluderer både sentrale trekk ved moderne nasjoner, og det man kan kalle generelle kjennetegn ved ethvert kulturfellesskap. Nasjon forstås dermed som: "*a named human population which shares myths and memories, a mass public culture, a designated*

homeland, economic unity and equal rights and duties for all members” (1995, 56).

‘Nasjonen’ vil med andre ord kunne oppfattes som en symbolsk, kulturell formidling av relasjonen stat – individ. Mens nasjonalstatens grenser og institusjonelle oppbygning ligger forholdsvis fast, er ideen om nasjonen, en mer formbar og flytende størrelse. Dette betyr ikke at nasjonal ideologi er uten paktisk betydning. Spørsmålet om hvem som kulturelt sett tilhører nasjonen, har åpenbare politiske implikasjoner, for eksempel for hvem som gis rett til statsborgerskap.

Dette bringer oss tilbake til spørsmålet om borgerdanning. Dersom borgerdanning og nasjonsbygging kan betraktes som to sider av samme sak, slik både Telhaug, Mediås og Smith, i stor grad forutsetter, er spørsmålet om hva som konstituerer nasjonen, relevant for oppgavens problemstilling. I forskningen på feltet er det vanlig å skille mellom nettopp et statsborgerlig og et etnisk-kulturelt nasjonsbegrep. En nasjonsforståelse som legger *ethnos* til grunn, knytter an til ideen om et folk bundet sammen av språklige, kulturelle og etniske bånd. En nasjonsforståelse basert på *demos*, bygger derimot på ideen om et folk bundet sammen av tilhørighetsforhold til en stat. Korsgård og Løvlie hevder derfor at tanken om den statsborgerlige nasjon fungerer som *demokratisk legitimasjon*, mens forestillingen om et naturlig og territorielt forbundet etnisk fellesskap, er en kilde til *nasjonal integrasjon* (Korsgård og Løvlie 2003, 28). De mener skolen, særlig i nordiske land, spilte en vesentlig rolle når det gjaldt å spre en nasjonal fellesskapsforståelse som *forente* de to nasjonsbegrepene:

Det blev den national skoles opgave at knytte en forbindelse mellem de to nationer: mellem det politiske fællesskab og det national-kulturelle fællesskab, mellem det egalitære, legale fællesskabs universalisme og det national-kulturelle fællesskabs partikularisme (2003, 28f)

I følge Rune Slagstad var den norske enhetsskolen fra begynnelsen av særpreget av ”integrasjonen av folkelighet og statlighet – det folkelige ble statlig og det statlige folkelig” (Slagstad 2001, 110). Den ideologiske folkeligheten, hevder han, har i Norge, som i andre skandinaviske land, ”vært en demokratisk pregende kraft” (Slagstad 2003, 72-89). Og skolens betydning når det gjaldt å spre nasjonal bevissthet, antas å ha vært avgjørende for norsk nasjonsbygging.

2. 2 Globalisering, religion og nasjon

Som A. D. Smith påpeker, er moderne nasjonalstater, imidlertid sjelden etnisk eller kulturelt homogene (Smith 1995, 86). De er derimot plurale, i den forstand at de rommer etniske og regionale minoriteter. I etterkrigstidens Europa har pluraliteten blitt mer merkbar, både på grunn av innvandring, men også fordi tradisjonelle minoriteter, har fått større politisk og juridisk anerkjennelse. Smith hevder imidlertid statens forsøk på å inkorporere innvandrere i samfunnet gjennom nasjonale, offentlige utdanningssystemer, bare delvis har lyktes, fordi sosioøkonomiske forskjeller fungerer som brems for den sosiale mobiliteten skolen er ment å fremme. Et annet moment er at utdanningsprogrammer, som er konstruert med tanke på integrasjon i et etnisk-kulturelt felleskap, ikke har samme legitimitet som tidligere (Smith 1995, 95f).

Assimilering som integrasjonsidé, er blitt oppfattet som problematisk og suspekt i nyere europeisk tid. Dette ser vi også i Norge, selv om integrering av innvandrere oppfattes som svært viktig. I følge en offentlig utredning, *Opplæring i et flerkulturelt Norge, NOU 1995:12*, kan man lese at *integreringslinjen* i norsk innvandringspolitikk, er blitt forsøkt avgrenset i forhold til en assimileringslinje: ”Dette innebærer altså at innvandrere skal kunne delta i norsk samfunnsliv uten at det stilles krav til kulturell assimilering. Det forutsettes også tilpasning til den flerkulturelle situasjonen fra majoritetens side” (NOU 1995:12, 22).

Innvandring og økt geografisk mobilitet, kan imidlertid betraktes som elementer i en omfattende globaliseringsprosess. Denne prosessen gjør pluralisme og kulturelt mangfold til en uomgjengelig realitet. Globalisering innebærer i følge religionssosiolog Peter Beyer, at kommunikasjonssystemer utbygges i en slik grad, at ulike deler av verden, folkegrupper, kulturer, samfunn og sivilisasjoner, uunngåelig knyttes tettere sammen. Dette betyr også at ulike former for sosiokulturell *identitet* konfronteres og utfordres. ”Juxtaposition of particular cultures or identities not only brings differences into sharper profile, it makes it much more visible that the diverse ways of living are largely human constructions” (Beyer 1994, 2). *Relativisering* av identitet, kan imidlertid føre til motreaksjoner og *revitalisering av partikulære gruppeidentiteter* (1994, 4). Forsøk på å bevare, stabilisere eller gjenopplive tradisjonelle kollektiver, skjer dermed ofte parallelt med, og til dels som en reaksjon på, globaliseringens relativiserende tendenser. I denne prosessen blir religion ofte markør for spesifikke sosiokulturelle gruppeidentiteter, noe som blant annet skyldes at religion

assosieres med såkalte tradisjonssamfunn og tradisjonell livsstil (1994, 2-10). Samtidig står religioner gjerne for en universalisme, som kan være grunnlag for en mer vidtfavnende solidaritet. En fornyet religiøs interesse for verdenssamfunnet som helhet, kan dermed også forstås som et typisk trekk ved religionsutvikling i moderne tid (1994, 10).

Når partikulære identiteter destabiliseres har det altså betydning for både religion og andre kulturelle livsformer. Både religionsformidling, nasjonsbygging og borgerdannelse foregår i en verden hvor sosiokulturelle fellesskap ikke er omgitt av samme selvfølgelighet som tidligere, hvor gruppeidentitet ikke uten videre lar seg etablere og videreføre. Spørsmålet er hva slags konsekvenser dette har for nasjonalstaten, som grunnlag for demokratisk deltakelse? Ove Korsgård og Lars Løvlie spør om ikke demos, også i et multikulturelt samfunn, er avhengig av et homogent verdifellesskap, som enten er etnisk, språklig, sosiokulturelt eller religiøst bestemt (Korsgård og Løvlie 2003, 30)? Ser man konturene av denne problematikken i myndighetenes behandling av KRL, og RLE?

2. 3 Tidligere forskning

De undersøkelsen jeg skal gjøre i denne oppgaven, vil fokusere på utviklingen fra KRL ble innført fram til faget skiftet navn til RLE. Andre har gjort grundig rede for debatten om KRL-faget og livssynsminoritetenes motstand i perioden fra faget ble foreslått i 1995 til det ble innført i 1997. Flere har også vurdert, analysert og kommentert KRL-faget, slik det ble framstilt i forarbeider og styringsdokumenter i 1997. Det hadde kanskje vært naturlig å lene seg på eksisterende studier, og basere en framstilling av KRL-faget på disse. De foreliggende studiene er imidlertid ulikt orientert, selv om de også overlapper med det prosjektet som her tilrettelegges. Svært mange av de aktuelle forskningsarbeidene har en kritisk tilnærming ut fra pedagogiske eller sosialteoretiske vinkler. Dette er for så vidt ikke et problem, men jeg oppfatter det som vanskelig å gi en klar framstilling med utgangspunkt i min egen problemstilling om jeg ikke går inn på en selvstendig lesning og fortolkning av faget. Det er uoverkommelig å gi en uttømmende beskrivelse av de ulike redegjørelsene, vurderingene og kommentarene som KRL-faget har blitt gjenstand for, men visse momenter og problemstillinger er verdt å se nærmere på.

Tordis Borchgrevink har kritisert KRL-faget for å bygge på en *kulturreligiøs* religionsforståelse. Arbeiderpartipolitiker og statsråd i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet fra 1990 til 1995, Gudmund Hernes, var sentral når det gjaldt

utformingen av KRL-faget, og spilte en vesentlig rolle når det gjaldt å formulere det idémessige grunnlaget for de skolepolitiske reformene på 1990-tallet. Borchgrevink viser til en uttalelse hvor Hernes hevder at: ”*Den som ikke kjenner innholdet i kristen tro, tradisjon og lære, kan heller ikke kjenne vårt land, våre skikker, vårt språk, vår kunst, våre verdier og våre normer*” (referert i Borchgrevink, 2002, 113). Borchgrevink er her kritisk til tendensen til å gjøre ”religion til etnisk kjennetegn” (2002:113). Hun hevder kristendommen som religion ”tilhører en klasse av fenomener der kampen står om åpenbaringssannheter, og enhver har like mye rett til sin” (ibid.). Ved å omskrive religion til nasjonal kultur legitimeres kristendomsundervisning overfor religiøse minoriteter, fordi det betraktes som konstituerende kulturkunnskap (ibid.).

Borchgrevink trekker dermed selve religionsbegrepet til Hernes i tvil. Uttalelsen hun viser til, er for så vidt hentet fra en diskusjon i Stortinget som angikk det tidligere kristendomsfaget, og ikke KRL (se NOU 1995:9, 21). Flere har imidlertid hevdet at tilsvarende tanker lå til grunn også for det nye religionsfaget. Guri Jørstad Wingård viser at ’religion’ i KRL-fagets grunnlagsdokumenter, gjennomgående oppfattes som kulturfenomen eller kulturuttrykk, heller enn tro (Wingård 2003, 335). Rune Slagstad hevder Hernes’ reformregime var motivert av et ønske om å gi den enkelte tilhørighet i et større kulturelt fellesskap, ”i det nasjonale og i det kristent-humanistiske, det europeiske om en vil” (Slagstad 2000, 128). Han mener det nye kristendomsfaget dermed framsto som ”nasjonal integrasjonsideologi for et flerkulturelt samfunn” (ibid.).

Ut fra et religionshistorisk perspektiv er det i så fall interessant hvordan denne integrasjonsideologien så ut. KRL-faget skulle gi kunnskap om andre religioner enn kristendom. Gikk faget likevel inn for en ”kristning” av religiøse minoriteter? Torkel Brekke skriver at faget ikke bør betraktes som en arena for forkynning, fordi faget primært er konstruert ut fra et mål om å styrke identitet (Brekke 2002, 123).

Staten hadde rett da den hevdet at det nye faget ikke skulle være forkynnende. Forkynning er ganske unødvendig i et identitetsperspektiv. Sannhetsinnholdet til kristendommen er ganske uinteressant i denne sammenheng, for det viktige fra statens ståsted, er at norske barn kan finne en slags historisk og idéhistorisk forankring (2002, 123).

Uansett er det et faktum at KRL også skulle formidle kunnskap om andre religioner. Skulle disse spille en sekundær rolle i faget? I følge Peder Gravem, professor i KRL ved Det teologiske menighetsfakultet, bør faget forstås som arena for *integrerende sosialisering*. Gravem henter dette begrepet fra den nevnte utredningen *Opplæring i et flerkulturelt Norge*

NOU 1995:12. Her tar man til orde for en integrering hvor også *gruppeinteresser* blir ivaretatt. Dette oppfattes som en nødvendig forutsetning for etnisk likestilling, pluralisme må ikke bare sikres som en individuell rett. Også ulike 'gruppekulturer' bør gis en form for sosial og politisk støtte (Gravem 2004, 252f, 269ff). Gravem mener hensikten med KRL, ikke bare var å innforlive elevene i en felleskultur bygget på kristen og humanistisk tradisjon. Faget skulle også gi positiv bekreftelse til individuell religiøs identitet, og skape forståelse og respekt for ulike religiøse posisjoner (2004, 286ff, 348ff, 366ff). KRL la dermed opp til en undervisning hvor ikke bare individuell religiøsitet, men også religiøs gruppeidentitet fikk en form for anerkjennelse. Gjennom å gi religioner som islam og hinduisme en plass i skolen, sørget man for å gi bekreftelse til en del av de verdier barn med annen religiøs bakgrunn var fortrolig med hjemmefra (Gravem 2004).

Sosiolog, Ingvild Thorson Plesner, tenderer mot å tolke KRL-faget som mer spenningsfullt, som et forsøk på å forene til dels motstridene interesser. Hun har i sin hovedoppgave om KRL-debatten, drøftet den politiske behandlingen av faget, i lys av den sosialteoretiske debatten om *kommunitarisme* versus *liberalisme*. Den første posisjonen kan knyttes til en oppfatning om at en viss verdimelessig konsensus i et samfunn er nødvendig for å sikre sosial solidaritet og orden. Den andre kan knyttes til en holdning om at samfunn kan og bør fungere på grunnlag av enighet om formelle ordninger for sameksistens. Plesner konkluderer med at de fleste aktørene i KRL-debatten førte en diskurs med klare kommunitaristiske trekk, *i den forstand at de forutsatte et felles verdigrunnlag i samfunnet, og gikk inn for at dette verdigrunnlaget burde ligge til grunn for opplæringen* (1998, 159). Uenigheten dreide seg om *forankringen* av verdiene, hvorvidt de burde knyttes til bestemte tros- og livssynstradisjoner. Uenigheten gikk dermed på om verdiene *måtte* være knyttet til en religiøs tradisjon for å *gi mening*, eller om verdier også kunne oppfattes som meningsfulle løsrevet fra en religiøs eller livssynsmessig kontekst. "Er "religiøse" verdier og tradisjoner nødvendige for å skape et forpliktende samhold blant borgerne?" (1998,7).

Dersom KRL-faget baserte seg på en forestilling om at *religion som kulturfenomen og tradisjon* var av grunnleggende betydning for norsk borgerdannelse, er det verdt å undersøke denne tenkningen nærmere. Hvordan forstås relasjonen mellom moral, verdier, fellesskap og individ i fagets grunnlagsdokumenter? *I hvilken forstand* tilskrives religioner og livssyn en betydning i norsk borgerdannelse?

2. 4 Historisk tilnærming og tekstanalyse

Et hovedspørsmål i denne oppgaven er hvorvidt, og i så fall hvordan, tenkningen om religion, samfunn og skole har endret seg *over tid*. En historisk tilnærming innebærer i følge Paul Knutsen at man undersøker fenomener som ”*utspiller seg over en tidsakse, der begivenheter og vendepunkter lar seg entydig datere*” (Knutsen 2002, 42). Fokuset vil ligge på perioden fra 1995, da *NOU 1995:9 Identitet og dialog*, ble lagt fram, og fram til fagets navn og formål ble endret våren 2008. Innen denne tidsrammen er det mulig å identifisere en rekke begivenheter av betydning for religionsfaget og religionens betydning i norsk skole. Både innføringen av faget i 1997, dommen mot den norske stat i Den europeiske menneskerettsdomstolen, og navneskiftet i 2008, er hendelser som har bidratt til en utvikling i saken. Fokus i oppgaven ligger imidlertid ikke først og fremst på hendelser og hvordan de kan settes inn i en årsakssammenheng, men på holdninger, oppfatninger og tenkning som kommer til uttrykk i forarbeider og styringsdokumenter.

Tekstundersøkelsen vil imidlertid innordnes i en historisk ramme. Oppgaven vil legges tett opp til det Knutsen har kalt *analytisk narrasjon*, i den forstand at det empiriske materialet gjøres til gjenstand for en ”syntetiserende”, eller sammenfattende analyse (2002, 42). Målet er ikke bare å gjengi et hendelsesforløp over en tidsakse, men å si noe om hvordan forløpet bør tolkes. De viktigste kildene er tekstmaterialet som er kommet fra departement og Storting i forbindelse med KRL-saken, det vil si utredninger, forarbeider og skriv, i tillegg til stortingsmeldinger, innstillinger, lover og lovforslag. Jeg vil konsentrere analysen om tre momenter:

1. Forslaget til ´et utvidet kristendomsfag`, slik det ble lagt fram i *Identitet og dialog*, NOU 1995:9, som kan ses som en utvikling av tenkningen i *Læreplanens generelle del*s syn på kristendom, livssyn og religion.
2. KRL-faget slik det ble seende ut da det ble innført i 1997.
3. Formålsparagrafen som ble vedtatt i 2008, og bakgrunnen for at den ble seende ut som den gjorde, og RLE-faget slik det ble seende ut i 2008.

Avisinnlegg, kommentarer i artikler og tidsskrifter, i tillegg til bøker og avhandlinger om KRL-faget og religion i skolen, og primærkildene selv, vil bidra til forståelse av den historiske konteksten. Hvert av de tre hovedkapitlene vil derfor inneholde en historisk

innledning, som beskriver konteksten kildedokumentene er blitt til i. Etter dette følger en lesning av de aktuelle tekstene, med fokus på hvordan de kan bidra til å gi svar på problemstillingen for oppgaven. Også oppgaven i sin helhet organiseres etter dette prinsippet. Før hovedanalysen, vil jeg gi en kort historisk oversikt over kristendommens rolle i norsk skole. I kapittel sju vil jeg imidlertid ta opp diskusjonen om hva slags religionshistoriske og sosiologiske begreper som best kan belyse myndighetenes tilnærming til KRL, RLE og skolens formålsparagraf.

2. 5 Fortolkning

Valg av kildemateriale har åpenbart betydning for hvordan den historiske prosessen forstås. Som nevnt innledningsvis, har jeg valgt å fokusere på tekster som kan sies å gi uttrykk for myndighetenes holdning. Det norske statsapparat er imidlertid ikke noen enhetlig størrelse, som står for et entydig syn på politiske tiltak. Politiske dokumenter er gjerne resultat av kompromisser, og de formuleres med henblikk på legitimering av politiske tiltak. Man må med andre ord ta høyde for at aktørene bak faget kan ha hatt ulike syn på hensikten med KRL. Men selv om tekstene reflekterer ulike agendaer, er mitt utgangspunkt at *samstemtheten*, der den opptrer, i seg selv er meningsbærende.

Charles Taylor påpeker at mening er noe som dannes i *intersubjektive betydningsfelleskap*. Alt som kan forstås som menneskelige uttrykk har dermed en kollektiv dimensjon (Taylor 2001, 264f). Det er derfor ingen grunn til å redusere tekstenes betydning til et spørsmål om politikernes opprinnelige hensikter. Hans-Georg Gadamer mener man kan snakke om *tekstens horisont* som noe eget. Målet for en hermeneutisk praksis er ikke å tilegne seg *avsenderens intensjon*. Det er snarere i vekselvirkningen mellom tekstens betydning og leserens utkast til fortolkning, at forståelse oppstår (Gadamer 2001, 116).

Fortolkning kan dermed ikke primært oppfattes som et metodisk grep. Forståelse er *en allmenn erfaring, noe vi som mennesker ikke unnslipper*. Alt som kan gjøres til gjenstand for menneskelig erfaring og bevissthet, er innrettet mot språkliggjøring og dermed forståelse (Skorgen 2006, 219f). Alle fagdisipliner som beskjeftiger seg med meningsbærende *uttrykk*, er dermed i en eller annen forstand hermeneutiske. (Gadamer 2001, 115). En av Gadamers hovedsaker er å løfte fram *fordommer* som en positiv betingelse for forståelse. Det klassiske opplysningsprosjektet hadde *frigjøring fra fordommer* som ideal. Dette innebar blant annet at man betraktet *tradisjon og overlevering* som et hinder for rasjonell forståelse (2001, 119ff).

Gadamer hevder på sin side at vi alltid *står i en overlevering*. ”Dette at vi står i dem, er ikke noen konkretiserende måte å forholde seg på, slik at det overleveringene sier, ble tenkt som noe fremmed” (2001, 131). Han mener vi mer eller mindre bevisst anerkjenner overleveringen og tradisjonens autoritet (2001, 129).

Førforståelsen er bestemmende for de forventninger, interesser og spørsmål vi møter teksten med. Også teologen Rudolf Bultmann, har påpekt dette. Han hevder den livssammenheng vi står i, ikke kan skilles ut som noe radikalt annet enn tidligere historiske perioder. Snarere forutsetter historisk metode at ”*historien er en helhet i betydningen en sluttet virkningssammenheng*” (2001, 109). Dermed er det nettopp *livssammenheng* som gjennom *virkningshistorien forbinder oss med teksten*, som gjør det mulig for oss å forstå (2001, 109ff).

Kravet til en som studerer menneskelige uttrykk, må dermed være at man stiller seg åpen for de betydningsmulighetene som finnes i teksten og anerkjenner dens krav på å formidle noe sant eller betydningsfullt. Bare slik kan vi unngå at våre forutmeninger hindrer oss i å *høre* tekstens mening (Gadamer 2001, 115-121). ”Å la seg bestemme av saken” er forutsetningen for at lesningen fører til forståelse (2001, 116). En slik åpenhet for hva teksten har å si, innebærer ikke fordomsfrihet. Men i det man går inn i en dialog med teksten, *risikerer* man egne fordommer. Det er altså i selve dialogen, i vekselvirkningen mellom tekstens betydning og leserens utkast til fortolkning at forståelse oppstår (ibid.). Dette må i følge Gadamer tenkes som ”en radikaliserings av den framgangsmåte vi i virkeligheten alltid praktiserer når vi forstår” (2001, 117).

2. 6 Kritisk tilnærming

Men er det tilstrekkelig å stille seg åpen for tekstens sannhetskrav? Jürgen Habermas er kritisk til Gadammers tillit til tradisjonen. Han hevder, ”Gadammers fordom når det gjelder retten til å ha de fordommer tradisjonen har brakt for dagen, bestrider refleksjonens kraft, som jo bekreftes ved at den også kan avvise kravet fra tradisjonene” (Habermas 2001, 310). Habermas mener med andre ord at vitenskaplig refleksjon kan være med på å bryte opp og omdanne de tradisjonene, som var utgangspunktet for den opprinnelige forståelsen. Han hevder Gadamer, i sin positive vurdering av overleveringen, overser at overleveringshendelsen ikke skjer i et maktvakuum, men i en verden hvor også materielle og økonomiske forhold er med på å prege menneskelige relasjoner. Selv om språket er med på å

konstituere virkeligheten, er også *arbeid og herredømme* konstituerende for sosial handling (Habermas 2001, 313). Samfunnsinstitusjoner og sosialisering sin instanser det være seg familiestrukturer, arbeidsorganisering, klassesystem, skole osv, er dessuten med på å forme ”de grammatiske reglene vi fortolker verden i henhold til” (2001, 313, Lægneid 2006, 254f). Med andre ord: institusjoner som befester og naturaliserer makt, *former også språket*. For en som ønsker å avsløre makt, vil det derfor ikke være uproblematisk ”å la seg bestemme av saken” (Gadamer 2001, 116). Det vil tvert i mot være et mål å forsøke å få øye på den typen strukturer og ideologi som *ikke* roper på oppmerksomhet. For å kunne gripe dette trenger man i følge Habermas metodiske rammeverk. Han hevder den ”metodiske fremmedgjøringen av gjenstanden”, er det som vil kunne skille ”en selvreflekterende forståelse fra hverdagens kommunikative erfaring” (Habermas 2001, 307). Spørsmålet blir dermed om det er tilstrekkelig ”å stille seg åpen for tekstens sannhetskrav”, eller om ”en metodisk fremmedgjøring” er nødvendig? Tekstene som er gjenstand for denne oppgavens analyse er til dels ment å legitimere politiske tiltak. Hvordan kan fortolkningen ta inn over seg at språket i disse dokumentene kan ha, ikke bare en opplysende, men også tildekkende effekt. Vil dette kreve spesielle fortolkningsmessige grep?

Filosofen Paul Ricœur har foreslått en *kritisk* eller *mistenksomhetens* hermeneutikk. Gjennom å fokusere på visse tekstinterne forhold, mener han man kan sørge for å avdekke en dypere mening i teksten. Til grunn for denne hermeneutikken, ligger Ricœurs oppfatning om at *tekst* må forstås som en helt spesiell form for ytring. Han definerer tekst som: ”enhver ytring som er fastholdt i skrift” (Ricœur 2001, 59). At ytringen fastholdes i skrift, kaller på en annen tilnærming enn om ytringen var et *uttalt* utsagn. Han skriver: ”Forholdet skrive-lese er ikke et særtilfelle av forholdet snakke-svare. Det er ikke et samtaleforhold; det er ikke et tilfelle av dialog” (2001, 60). Grunnen til dette er at forfatteren *ikke kan svare leseren*: ”snarere skiller boken skrivehandlingen og lesehandlingen i to motstående sider som ikke kommuniserer: Leseren er fraværende i skrivningen, forfatteren er fraværende i lesingen” (2001, 61).

Når man forholder seg til en tekst, har man dermed ikke å gjøre med noen avsender, i egentlig forstand (2001, 63). Teksten er autonom. Dette gir opphav til to muligheter. Man kan som leser, bli i denne spenningen og behandle teksten som en ytring uten verden og forfatter: ”Da forklarer vi den ut i fra dens indre forbindelser, ved dens struktur” (2001, 67). Eller man kan: ”la tekstens spenning opphøre, fullføre teksten som talte ord, gjenskape den

som levende kommunikasjon; da fortolker vi den” (2001, 67). En strukturell analyse, blir dermed først og fremst en etappe på vei mot en dypere forståelse (2001, 76).

Ricœur bruker Lévi-Strauss utlegning av Ødipusmyten som eksempel på en forklarende tilnærming (Ricœur 2001, 69). Psykoanalysen kan på sin side stå som eksempel på en *mistankens* hermeneutikk, en tilnærming som står i motsetning til Gadammers tillitsfulle hermeneutikk (Lægreid og Skorgen 2001, 24f). I både Lévi-Strauss` strukturalisme, og i Freuds psykoanalyse, retter man oppmerksomheten mot ureflekterte forutsetninger for tenkning og handling. Espen Schaanning skriver om strukturalismen at den ”analyserer sosiale fenomener ut i fra underliggende strukturer som subjektet ikke er herre over” (Schaanning 2000, 99). Den såkalte *poststrukturalismen* anlegger en lignende tilnærming, men er kritisk til tendensen til å ”universalisere” strukturene. I stedet for å fundamentere strukturene i menneskets bevissthet, går man ut fra at tenkning og diskurs er historisk, politisk og sosialt betinget (2000, 99).

Dette perspektivet ligger delvis til grunn for oppgaven, uten at analysen dermed knyttes opp til et bestemt teoretisk-metodisk rammeverk. Fortolkningen tar til dels opp i seg Michell Foucaults idé om at språk, klassifisering og kunnskapsproduksjon har en effekt på verden og samfunnet (Neumann 2001, Foucault 1999). Det ligger praktisk talt i sakens natur at *måten* forholdet mellom religion, stat og individ fremstilles på, er avgjørende for hvordan religionsfaget blir seende ut. Synspunkter som kommer til uttrykk i de aktuelle dokumentene, må dermed også betraktes som relative i forhold til andre mulige oppfatninger. Det er imidlertid ikke et primært mål for analysen å destabilisere ”sannheten” som etableres i fagets forarbeider, selv om det kan være et poeng i å gjøre dette, men å gjøre KRL-faget forståelig i lys av ideen om borgerdannelse. For øvrig stilles de samme etiske krav som innen all humanioraforskning, om å forsøke å gi en så redelig, saklig og etterrettelig redegjørelse for kildematerialets innhold som mulig (NESH 2006).

2. 7 Oppsummering

Fortolkningen er med andre ord drevet fram av en interesse for hva slags meningsrammer KRL- og RLE-faget er uttrykk for. Ricœur hevder at selv en forklarende tilnærming, til syvende og sist er innrettet mot dette: *å fullføre teksten i lesningen*. I denne oppgaven er det også en hensikt at lesningen settes i en bredere skole- og religionspolitisk sammenheng. Jeg legger dermed opp til en framstilling hvor de aktuelle tekstene blir lest både som

selvstendige meningsuttrykk, og i en historisk kontekst. Som allerede vist, knytter problemstillingen an til teori om nasjonalisme, nasjonsbygging, borgerdannelse og religion. Hensikten med dette er å sette kildematerialet inn i en teoretisk sammenheng, som kan gi en bedre forståelse for hva slags politisk prosjekt man har med å gjøre. Spørsmålene jeg stiller er: *På hvilken måte tilskrives religioner og livssyn betydning i den offentlige grunnutdanningen i Norge i denne perioden? Kan man si at de siste justeringene i faget henger sammen med en endring i synet på religionens rolle og betydning for norsk borgerdannelse?* Før jeg går inn i en dypere analyse av den avgrensede perioden 1995-2008, vil jeg trekke noen historiske linjer.

3. Religion i allmenndannelsen – et historisk perspektiv

Kimen til den norske enhetsskolen finner man i 1700- og 1800-tallets kirkeskoler. Den konfirmasjonsrettede allmueskolen bar i seg ideen om en allmenn, standardisert opplæring. Denne tanken ble radikalisert og videreført i *folkeskolen*, slik den ble utviklet i siste halvdel av 1800-tallet (Thorkildsen 1995, 109). Skolen gikk i denne perioden fra å være en kirkeskole som først og fremst skulle forberede elevene på konfirmasjon, til å bli en *nasjonal dannelsesinstitusjon*. Men dette kunne ikke skje uten viktige institusjonelle endringer, og et brudd med kirkeskolens *ideologi og formål*. Man kan dermed snakke om en sekularisering av utdanningssystemet, hvor skolen fikk en selvstendig, politisk definert rolle i forhold til kirken.

Kirkens innflytelse over skolen og kristendomsundervisningen ble gradvis svekket. Denne prosessen fortsatte på 1900-tallet, og nådde et slags klimaks i forbindelse med skolereformen av 1969, da Stortinget fastslo at kristendomsundervisningen ikke lenger skulle oppfattes som kirkens dåpsopplæring. Man har altså å gjøre med en form for *institusjonell differensiering*, hvor kirke og utdanning skilte lag. Samtidig, om man sammenlikner skoleloven av 1860 hvor det heter at skolen skal "*bibringe Ungdommen en sand christelig Oplysning*" (referert i Telhaug og Mediås 2003, 62), med formålsparagrafen som trådte i kraft i 2008:

"*Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon*" (Opplæringsloven § 1-1), ser man at denne utskillingsprosessen ikke har vært total, selv om *kirkelig* innflytelse i skolen definitivt er svekket.

I følge religionssosiolog, Danièle Hervieu-Léger, er det typisk for moderne samfunn at religiøse symboler og verdier frigjøres fra de tradisjonelle, religiøse institusjonenes grep, "*In the fluid and mobile domain of modern belief liberated from the hold of all-embracing institutions of believing, all symbols are interchangeable and capable of being combined and transposed*" (Hervieu-Léger 2000, 75f). Norsk skolehistorie kan godt ses som eksempel på dette. Skolen har fått sitt eget politisk definerte formål, og en selvstendig institusjonell oppbygning. Men dette har ikke utelukket at kristendom og kristne symbolverdier har kunnet inngå i nye opplæringsprogrammer og dannelsesideologier.

3.1 Statspietisme

I Norge utviklet nasjonalismen seg i en folkelig og demokratisk retning. Dette innebar at 'folket' gikk fra å være 'allmue' til å bli den instansen som legitimerte den politiske orden. En slik prosess innebar *omdanning av identiteter*. Ideen om det nasjonale fellesskapet måtte kommuniseres, og i denne prosessen spilte skolen en avgjørende rolle (Thorkildsen 1995, 7).

Dag Thorkildsen hevder, "grunnlaget for en skole for alle ble i Danmark-Norge skapt av pietismen i 1730-årne" (Thorkildsen 1998, 265). Gjeninnføringen av konfirmasjonen i 1736 var et viktig ledd i det pietistiske samfunnsprosjekt og et uttrykk for den eneveldige Christian VI's (1730-1746), syn på sin rolle overfor undersåttene (Thorkildsen 1995, 25f). Som maktoverhode skulle kongen ikke bare ta ansvar for befolkningens timelige vel, men også for deres frelse. Ettersom det var en betingelse for konfirmasjonsundervisningen at barna kunne lese, ble det nødvendig å styrke utdanningsvesenet. I 1739 ble det derfor gitt forordning om opprettelse av allmueskole på landet. Målet var at alle barn skulle motta undervisning noen måneder hvert år, i fem år. Leseboken i skolen skulle være Erik Pontoppidans katekismeforklaring *Sandhed til Gudfrygtighed* (1737) (1995, 25f).

Denne avløste de regionale katekismeforklaringene, og innføringen av katekismeforklaringen førte med andre ord til en standardisering av undervisningen. Pontoppidans baserte seg på en pietistisk kristendomsforståelse, hvor målet var omvendelse, og at troen skulle bli en levende kraft i den enkeltes liv. Gjennom 759 spørsmål og svar, som skulle læres utenat, skulle barna bli kjent med, "*alt det, som den, der vil blive salig, har behov, at vide og gjøre*" (Thorkildsen 1995, 27). Avgangseksamen for denne kirkeskolen var konfirmasjonen (1995, 26f).

Horisonten i leseboka var et standssamfunn, "den enkeltes plass i samfunnet bestemt som undersått" (Thorkildsen 1995, 40, 34). "Makt og myndighet kom ovenfra og skulle besvares med innordning og lydighet, for det var Gud selv som hadde etablert denne orden" (1995, 37). Et slikt syn ble altså formidlet til befolkningen, fram til langt inn på 1800-tallet. Grunnlovsvedtaket i 1814 betydde slutten på eneveldet. Grunnlovens demokratiske ambisjoner ble imidlertid ikke fulgt opp av noe tilsvarende folkeopplysningsprosjekt (Telhaug og Mediås 2003, 55). I all hovedsak ble standssamfunnet videreført, hvor religionen utgjorde en sosialt integrerende kraft (1995, 109). Grunnlovens paragraf 2 slo også fast at "den evangelisk-lutherske Religion forbliver statens offentlige religion" (1995, 109).

3. 2 Fra kirkeskole til folkeskole

I følge Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås, beholdt pietismen sin posisjon i skolen fram til 1830- og 1840-årene (Telhaug og Mediås 2003, 54). I 1848 kom imidlertid "Lov angaaende Almueskolevæsenet i Kjøbstederne", som betydde et løft for byskolene (Thorkildsen 1995, 44). Det var likevel først i forbindelse med skolereformen av 1860 at skolens formål ble utvidet i praksis. I tillegg til å gi elevene "en sand christelig Oplysning" skulle opplæringen nå gi: *"Kundskaper og Færdigheter, som ethvert Medlem af Samfundet bør besidde, samt derhos i den Udstrækning, som Forholdene tillade, at føre den videre frem i Almeendannelse"* (sitert i Thorkildsen 1995, 53). Målet var ikke lenger å gjøre elevene til gode, kristne *undersåtter*. De skulle også tilegne seg den typen kunnskap og egenskaper som trengtes for å bli *ansvarlige borgere* (1995, 111). Dette innebar at fagkretsen ble utvidet, til å omfatte også historie, geografi og naturkunnskap, i tillegg til kristendom (1995, 53). Skolen ble dermed arena for en ny type sosialisering. Utvikling av nasjonal bevissthet og statsborgerlig danning, ble forstått som vesentlige mål for skolens virksomhet (Telhaug og Mediås 2003, 55ff).

Norske grundtvigianere spilte en vesentlig rolle når det gjaldt å formulere det ideologiske grunnlaget for den nye skolepolitikken (Slagstad 2001, 108). Sentrale folkeopplysningsmenn, Ole Vig og Hartvig Nissen, var svært inspirert av den danske teologen og presten Nicolaj Fredrik Severin Grundtvig (Thorkildsen 1995, 49-53). Grundtvigs teologi var knyttet til et sterkt engasjement for det folkelige, *"i folkeånden gjør skaperånden seg gjeldende i folkelig skikkelse som den makt som forener mennesker i et folk og kjemper for å fastholde det i forhold til dets skaper og til dets bestemmelse i historieførløpet"* (1995, 46). I tråd med denne tenkningen, ønsket Vig og Nissen å fremme en type folkeopplysning, som kunne bidra til å frigjøre den norske folkeånd. Dette innebar et brudd med pontoppidansk pietisme, hvor det folkelige, ofte ble oppfattet som syndig eller farlig (1995, 53).

Vig og Nissen var tilknyttet "Selskabet for Folkeoplysningens Fremme", hvis virke i følge Rune Slagstad, var "grunnleggende for norsk pedagogikk i teori som i praksis" (Slagstad 2001, 107). Den grundtvigianske lære satte også preg på den nye leseboken som ble innført etter 1860-reformen, *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet*, forfattet av stiftsprost P. A. Jensen. Leseboken inneholdt utdrag av norsk og dansk diktning, bondefortellinger av Bjørnson, eksempler på dialekter, i tillegg til noen eventyr og sagn (Thorkildsen 1995, 53).

‘Bonde- og folkekulturen’, som ble vesentlig i det nasjonaideologiske prosjekt, fikk altså en klar oppvurdering i forhold til Pontoppidans. Det folkelige og det religiøse ble hos P. A. Jensen integrert i en syntese, hvor kristendommen i stor grad ble ”nasjonalisert”. Jensen oppfattet kristen moral som grunnlaget for et velutviklet samfunn. Moralsk handling ble imidlertid begrunnet ut fra hensynet til det kulturelle fellesskapet, ‘folkehjemmet’, snarere enn lydighet til Gud (1995, 55).

Ulike forsøk på å innføre andre lesebøker enn den uforandrede versjonen av Pontoppidans katekismeforklaring hadde blitt møtt med motstand i befolkningen tidligere. For de vekkelseskristne, Hans Nilsen Hauges bevegelse, var *Sandhed til Gudfrygtighed* ”nærmest et hovedskrift” (Haraldsø 1989, 40). Da P. A. Jensen ble innført, vakte dette protester, og det brøt ut skolestrid flere steder i landet. Det vakte lekfolk oppfattet dette som ”ukristelige lesestykker”, og beskyldte boken for å være ”grundtvigianistisk” (Thorkildsen 1995, 53). I Vestfold endte opprøret mot leseboken i skolestreik og opprettelsen av et eget kirkesamfunn i 1872, ”Den evangelisk-lutherske frikirkelige menighet i Jarlsberg med flere steder” (Elstad og Halse 2002, 239).

Mot siste halvdel av 1800-tallet, fikk den pietistiske lekmannsbevegelsen sterkere kirkelig innflytelse, med en lederskikkelse i Gisle Johnson, professor ved det teologiske fakultet fra 1860-1894 (Slagstad 2001, 101). Johnson sto for en kristendomsforståelse, som sto i opposisjon til det nasjonaldemokratiske prosjekt. Dette hang sammen med den pietistiske arven, og kravet om lydighet mot øvrigheten (Thorkildsen 1995, 111).

I nasjonalstatens formative fase, sto dermed sentrale deler av kirken i opposisjon til både nasjonalitetsbevegelsen og demokratiseringsprosessen (Thorkildsen 1995, 111). Den pietistiske bevegelsens motstand mot de nasjonaldemokratiske kreftene innebar i følge Guri Jørstad Wingård, ”et press i retning av å tolke religion og nasjon som separate fenomener” (Wingård 2003, 339). Motsetningen mellom et nasjonalt og religiøst symbolspråk ble imidlertid delvis utjevnet i grundtvigianismen. Selv om den grundtvigske bevegelsen ble skjøvet ut av norsk kirkeliv, fikk den en betydningsfull innflytelse i skolen, blant annet gjennom P.A. Jensens lesebok (Thorkildsen 1995, 110ff).

3. 3 Enhetsskolen

Rune Slagstad deler norsk statshistorie etter 1814 inn i tre hovedperioder, embetsmannsstaten, venstrestaten og arbeidepartistaten (2001). Skoleloven av 1860 ble iverksatt før Venstre kom til makten i 1884. Folkeopplysingsideologien ble imidlertid radikalisert da partiet overtok regjeringstaburetten. Statsminister Johan Sverdrup tok initiativ til en omfattende reform av skolevesenet. De påfølgende endringene i skolens struktur, som kom med folkeskolelovene av 1889 og gymnasloven av 1896, var formet av tanken om en offentlig enhetsskole *for alle samfunnsklasser*. Slagstad skriver:

Ved å løfte "Almueskole" til "Folkeskole" skulle "Allmue" løftes til "Folk". "Almueskole" måtte omformes til en fellesskole for barn av alle samfunnsklasser, en "folkeskole". [...] Og derved ble skolens funksjon som demokratisk oppdragende og enhetsskapende institusjon satt i sentrum (Slagstad 2001, 111)

Idealet om folkelighet var med andre ord koblet til målet om demokratisering. Hensikten med disse reformene var imidlertid også å skape gode vilkår for *sosial integrasjon og solidaritet*. "Gjennom de vel 30 årene som debatten pågikk før gjennombruddet kom med loven av 1896, kretset den hele tida om den virkningen som en felles skole for alle barn ville ha på forskjellene mellom de sosiale klassene i det norske samfunnet" (Telhaug og Mediås 2003, 74). Troen på at enhetsskolen skulle fremme sosial mobilitet, ved å skape like forutsetninger for tilgang til utdanning, og dermed velstand og makt, lå bak de skolepolitiske initiativene. Mediås og Telhaug mener likevel ideen om at "fellesskapet i skolen ville ha en særdeles positiv virkning på samfunnsklassenes holdning til hverandre", var en vel så viktig komponent i enhetsskoleideologien (2003, 76). Det sosiale samværet i skolen skulle motvirke klassefiendtlighet og polarisering mellom grupper i samfunnet. Klasseromsfellesskapet ble i seg selv oppfattet som en arena for bygging av sosial solidaritet (2003, 74ff).

Skolepolitikken ble en viktig markør for skillet mellom Venstre og Høyre i 1870- og 80-årene. Begge partier ønsket fornyelse og oppgradering av skolen, men Høyre gikk inn for å bevare tette forbindelser mellom kirke og utdanningssystem (Thorkildsen 1995, 81). For venstre ble det i forbindelse med skoleloven av 1889 særlig viktig, å markere et tydelig brudd med kirkeskoletradisjonen. Man gjorde det klart at konfirmasjonen ikke lenger var skolens mål (Holter 1989, 62f). Det ble også vedtatt at skolestyrets geistlige representant ikke automatisk skulle være skolestyrets leder (1989, 71f). Skolens fagkrets ble styrket, og de verdslige fagenes posisjon ble befestet og fikk en tydeligere selvstendig rolle i forhold til

kristendomsundervisningen. Kristendomskunnskap ble *et eget fag ved siden av andre fag*, og kristendomsformidling var ikke lenger skolens primære oppgave (Thorkildsen 1995, 81f). Venstre fikk i 1889, imidlertid *ikke* gjennomslag for at også dissenterne skulle kunne fungere som lærere i den offentlige skole (Holter 1989, 71f).

3. 4 Livssynsmangfold og ideologisk kamp

Parallelt med byggingen av enhetsskolen rundt århundreskiftet, utviklet det norske livssynslandskapet seg i retning av større kompleksitet og pluralitet. Framveksten av et liberalt og demokratisk samfunn mot slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet, gjorde at religiøse, kulturelle og politiske stridigheter nå foregikk i en ny setting (Oftestad 1989, 103). Nye livssynsideologier og frikirkelig religiøsitet vokste fram (1989, 73). Kulturradikalismen markerte seg med sterk kritikk av kirkens dogmer og moral. Og også innen statskirken skapte uenighet om hvordan den nye tid skulle møtes, strid. Moderne bibelkritikk, naturvitenskapens verdensbilde og psykoanalysens menneskesyn, ble møtt med fiendtlighet i den indremisjonske fløy hvor Ole Hallesby sto i spissen. Den lavkirkelige bevegelse var også svært skeptisk til sosialismen og arbeiderbevegelsens fremvekst. Hallesby gikk inn for en indremisjonsk kamp mot ”antikristeligheten”. Denne skulle føres på to fronter, mot rasjonalismens påvirkning ovenfra og arbeiderbevegelsens innflytelse nedenfra (Slagstad 2001, 127).

Skepsisen ble gjengjeldt i arbeiderbevegelsen. Sosialistisk kritikk av religion var likevel ikke noen sentral sak for Arbeiderpartiet, selv om det ble fremmet skarpe utspill mot kirke og kristendom. Dette fikk ikke utslag i en antikirkelig politikk da Arbeiderpartiet og Johan Nygaardsvold overtok regjeringsmakten i 1935. Tidligere hadde det sosialistisk ungdomsforbundet engasjert seg mot skolens kristendomsundervisning. I forbindelse med valget i 1918 vedtok partiets landsmøte etter et benkeforslag, en post i valgprogrammet som sa at kristendomskunnskap måtte utgå av skolens fagkrets. Dette førte til protester fra lekmannsbevegelsen, og ble gjort til en hovedsak i de borgerlige partienes valgkamp samme år. Etter Arbeiderpartiets valgnederlag ble punktet året etter strøket. Partiets offisielle linje fra begynnelsen av 20-tallet var at *religion er en privatsak* (Midttun 1994, 12f). Dette ga først og fremst utslag i en pragmatisk religionspolitikk. Arbeiderpartiet ønsket ikke å gjøre religiøse spørsmål til en sentral sak for politisk konfrontasjon. Både den lavkirkelige fløy og

de borgerlige partiene fortsatte imidlertid å markere motstand mot det sosialistiske prosjekt (1994, 15).

Venstrestatens nasjonale integrasjonsideologi ble i stor grad videreført etter Arbeiderpartiets maktovertagelse (Telhaug og Mediås 2003, 98). De skolepolitiske reformene etter 1935 tok sikte på ”en *nasjonal integrasjon av sosial karakter*” (Telhaug og Mediås 2003, 111).

Arbeiderpartiets maktovertagelse førte med andre ord ikke til noen *kulturell* fornyelse av skolen, men videreførte i all hovedsak Venstre-statens program (2003, 111). Det instrumentelle motivet gjorde seg imidlertid sterkere gjeldende, blant annet i den nye folkeskoleloven av 1936. Denne brakte med seg et tydeligere fokus på ferdigheter, og innebar et løft for fag som kroppsøving og husstell (2003, 112).

Målet om å gi elevene en kristen oppdragelse ble like fullt stående, og det var heller ikke aktuelt å ta kristendomsfaget ut av skolen (2003, 112). Men kristendomsundervisningen foregikk imidlertid nå i en kulturell setting preget av kulturradikalisme, religionskritikk, og splittelse internt i kirken. Spørsmålet ble dermed hvordan fagets konfesjonelle karakter skulle kunne forenes med forpliktende aksept av kulturpluralismen? (Oftestad 1989, 103). I *Byfolkeskoleplanen av 1939* kan man lese:

Læreren må alltid huske på at det barna lærer i kristendomskunnskap, skal være til grunnlag for deres tro og til regel for deres liv [...]. Læreren må være merksam på at de ulike heimer som elevene kommer fra, representerer forskjellig oppfatning i de spørsmål som blir behandlet i undervisningen i kristendomskunnskap. Han må derfor omhyggelig unngå alt som kan virke som sårende angrep på andres oppfatning, og lære elevene at en må vise toleranse og fordragelighet mot mennesker som tenker annerledes enn en selv. Særlig viktig er det at undervisningen i kristendomskunnskap drives slik at den – uten å tape i alvor og fasthet – ikke kommer i strid med vår tids krav på tankefrihet for de enkelte individer (referert i Oftestad 1989, 101).

Som utdraget viser krevde undervisning i kristendom en fintfølende lærer, med evne til å balansere et konfesjonelt særpreg med målet om toleranse.

Reformpedagogikken som fikk sitt gjennombrudd på denne tiden, fikk en viss innvirkning på religionsopplæringen. Katekismeundervisning ble nedprioritert til fordel for bibelsk fortellingsstoff, og det ble lagt vekt på at undervisningen måtte oppleves som meningsfull, ut fra barnets livsverden og behov (Elstad og Halse 2002, 239). Hallgeir Elstad og Per Halse skriver at ”Desse pedagogiske endringane løyste på den tradisjonelle kyrkjetilknytninga, og opna meir enn før for ei eiga skuleutgåve av kristendomskunnskapen” (2002, 240).

Kristendomsopplæringen ble med andre ord i større grad utformet på bakgrunn av politiske og pedagogisk definerte mål. Hos Erling Kristvik, en sentral pedagog i mellomkrigstiden og fram til 1950-tallet, inngikk en kristen livsfortolkning i en holistisk tilnærming til menneske og samfunn (Slagstad 2001, 115-124). Også han var inspirert av den reformpedagogiske innfallsvinkel, men det som ga Kristviks pedagogiske lære særpreg, var den helhetlige tilnærmingen til opplæring, tanken om samfunnet som en organisme, "eit varande samliv" og det uttalt normative i opplæringsprosjektet (2001, 120f). Kristviks pedagogikk var i følge Slagstad, båret oppe av et verdikonservativt helhetssyn: "Mennesket sett inn i sin livssammenheng, med vigsel over seg fraa eit etisk-religiøst livssyn" (Kristvik sitert i Slagstad 2001, 121). Hos Kristvik inngikk altså et kristent livssyn i en sosialetisk dannelselse.

3. 5 Positivistisk styringsideologi og sekularisering

Slagstad tolker Kristviks dannelsesprogram som et forsøk på "å redde det agrare samfunns verdier over i det moderne" (2001, 121). I etterkrigstiden ble Kristviks skoletenkning fortrent fra læreakademiene, til fordel for en vitenskaplig-positivistisk pedagogikk (2001, 374f). "Vitenskapliggjøringen" av pedagogikken, betydde en svekkelse av skolen som institusjon for sosialetisk dannelselse. Skolens *sosiale* betydning ble dermed først og fremst knyttet til et mål om utjevning gjennom enhetsskolen (Slagstad 2001, 374f, 379ff, 385-390).

Arbeiderpartiets moderniseringsideologi, hadde også en sekularistisk slagside. "På det normativt-kulturelle felt innebar det ekspansjon for en vitenskapelig rasjonalitet på bekostning av kristendom og kirke" (Slagstad 2001, 387). Dermed kan man snakke om en svekkelse av kristendommens posisjon i etterkrigstidens skole, "Enhetsskolen lot seg ikke lenger realisere som kristen livssynsskole" (2001, 387). I forbindelse med innføring av niårig grunnskole i 1969 ble det slått ettertrykkelig fast at kristendomskunnskap ikke måtte forstås som skolens dåpsundervisning. Stortinget presiserte at kirken selv hadde ansvaret for å gi dåpsopplæring i kirkelig forstand (Mogstad 1989, 147ff).

3. 6 Arbeiderpartiet og kristendom

Telhaug og Mediås mener likevel bildet av arbeiderpartistaten som en tid for sekularistisk teknokratisering, kan nyanseres noe. Helge Sivertsen som bidro sterkt til å utforme etterkrigstidens skolepolitiske program, blant annet som kirke- og undervisningsminister fra 1960 til 1965, kan ikke *entydig* forstås som talsmann for sekulær, vitenskaplig positivisme.

Han sto riktignok, for det man kan kalle en sosialdemokratisk og tidsmessig tillit til den vitenskaplige forskningen, men mente like fullt at skolens *mål* måtte bestemmes politisk. Han hadde med andre ord liten sans for vitenskapen som ideologisk inspirasjonskilde (Telhaug og Mediås 2003, 148ff). Også andre viktige skikkelser fra perioden, blant andre Tønnes Sirevåg og Hans Østvold,¹ sto for en utdanningstenkning som plasserte skolen i en bredere sosiokulturell sammenheng. Disse betraktet skolen som en vesentlig kunnskaps- og kulturformidler, et ”kulturelt utstrålingssentrum” (Sirevåg sitert i Telhaug og Mediås 2003, 153). Skolen ble oppfattet som en arena for formidling av kulturarven, og kristendommen ble forstått som en del av dette historiske fundamentet (Midttun 1994, 27; Telhaug og Mediås 2003, 155). Et positivistisk kunnskapssyn ble dermed tilsynelatende kombinert med tanken om *kulturarven som kunnskapsgrunnlag*.

Ideen om kristendom som kulturarv har med andre ord røtter i arbeiderpartistatens skoletenkning. Denne konstruksjonen kan også ses i sammenheng med en tendens i Arbeiderpartiet til å skille mellom *kristen* tro og moral og *kirkens* tro og moral (Midttun 1994, 33, 38). En slik holdning gjorde det mulig å kritisere kirken som maktapparat, uten å avvise kristen tro som sådan (1994, 32ff, 34ff). For øvrig var partiets politikk overfor kirken preget av et ønske om å bevare en kulturåpen, tolerant folkekirke, og forhindre at de pietistiske kreftene fikk for stor makt (1994, 23f). I forbindelse med skolepolitikken ble imidlertid religion et stridstema. Da regjeringen la fram sitt forslag til ny grunnskolelov, og innføring av niårig grunnskole i 1965, ble kristendomsfaget igjen en politisk kampsak. Til tross for utvidelsen av skoletiden, som betydde en overgang fra sjuårig til niårig grunnskole, ble *ikke* det samlede antall timer i kristendomsfaget, økt. Dette førte til en større kampanje mot partiet og den nye ordningen. Motstanderne arrangerte en underskriftsaksjon som samlet 720 000 underskrifter. Fra regjeringens side ble det understreket at man ikke hadde til hensikt å svekke kristendomsfagets stilling. Forsikringen demmet ikke opp for kritikken fra kristne grupper, inkludert landets biskoper (Midttun 1994, 41).

Jørund Midttun mener denne erfaringen kan ha bidratt til at Helge Sivertsen, som satt som statsråd i denne perioden, ble en pådriver for å utrede partiets offisielle syn på kristendom

¹ Begge var tilknyttet forsøksrådet, et offentlig organ for utvikling av skolen gjennom forsøksvirksomhet, beskrevet i Slagstad 2001, s. 379, som ”et reformteknokratisk hovedorgan”

(1994, 54, 58). I 1973 ble det nedsatt en komité som skulle drøfte spørsmålet, og her satt blant andre Sivertsen selv og teologen Tor Aukrust. Aukrusts sosialetikk, slik denne kom til uttrykk i verket *Mennesket i samfunnet* (1965-66), spilte trolig en vesentlig rolle når det gjaldt å skape tilnærming mellom partiets ideologi og det kristne verdigrunnlag (Slagstad 2001, 472ff). Slagstad skriver: ”Hos Aukrust ble en udogmatisk sosialisme rykket nær en udogmatisk teologi i et sosialetisk møtepunkt” (Slagstad 2001, 473). Aukrust har trolig også formulert store deler av innstillingen som ble lagt frem på Arbeiderpartiets landsmøtet i 1975 (Midttun 1994, 73ff). Her dannes ”en felles front med kristendommen, mot kapitalismen og de partier som mer eller mindre bygger på kapitalistisk ideologi” (1994, 78).

Landsmøte vedtok i på dette landsmøtet en uttalelse som hevder at, ”*etter kristen moraloppfatning må et samfunn være basert på budet om nestekjærlighet. Arbeiderpartiet ser en klar sammenheng mellom det kristne budskap og en samfunnspolitikk bygd på solidaritet*” (referert i Slagstad 2001, 475). Denne ideologiske nyorienteringen bar bud om en mer aktiv og bevisst kirkepolitikk på 80- og 90-tallet. Det var fortsatt et klart mål å sikre en liberal og romslig folkekirke, men partiet inntok en mer dialogisk holdning overfor kirkens organer (Midttun 1994, 142f). Skiftet i partiets offisielle syn på kristendom, medførte et brudd med Arbeiderpartiets tidligere standpunkt om at religion er en privatsak. I forbindelse med utredningen av statskirkespørsmålet i Stortingsmelding nr. 40 (1980-1981), ble det slått fast:

Den grunnleggende holdning i denne meldingen er at menneskers religiøse liv og tro og ytringsform i den sammenheng som foreligger her, ikke bare, kanskje ikke engang først og fremst er en privatsak, men utgjøre særdeles viktige trekk i vårt folks samlede og felles væremåte (referert i Midttun 1994, 121)

Her levner man ingen tvil om at *folkets religiøse liv har en politisk dimensjon, at religion angår politikken*.

3. 7 Kristendoms kunnskap og livssynsundervisning

Også etter 1969 skulle kristendomsopplæringen ta utgangspunkt i en luthersk-evangelisk, konfesjonell kristendomsforståelse. Den kristne formålsparagrafen ble beholdt. I grunnskoleloven av 1969 ble det imidlertid ført inn et tillegg om at skolen skulle fremme åndsfrihet og toleranse (Elstad og Halse 2002, 240). I Mønsterplanen av 1974 la man vekt på at undervisningen burde være så *objektiv som mulig*. Dette skulle kombineres med en sosialetisk tilnærming til fagstoffet. ”I kristendomsfaget var det dei etiske og aktuelle sidene

som fekk størst vekt” (2002, 240). Det var et mål at undervisningen skulle samle så mange barn som mulig, og dette fordret en økumenisk orientering (2002, 240).

M-74 innførte også faget Livssynsorientering som et alternativ til Kristendoms-kunnskap, en nyvinning som særlig var resultat av Human-Etisk forbunds innsats. Dette faget skulle gi kunnskap om ulike livssyn og religioner og forståelse for etiske problemstillinger (Telhaug og Mediås 2003, 227). Retten til fritak fra undervisning i kristendom ble fremdeles knyttet til foreldrenes kirkelige status: «*Born av foreldre som ikkje høyrer til Den norske kyrkja, skal vere heilt eller delvis fritakne for undervisning i kristendoms-kunnskap når foreldra krev det*» (§ 13 nr.9)” (NOU 1995:9, 14). Tanken var imidlertid at faget også skulle kunne gis som et vanlig valgtilbud til alle elever (Telhaug og Mediås 2003, 227). Også Mønsterplanen av 1987, inneholdt planer for alternativ livssynsorientering. Og, som man beskriver i utredningen *Identitet og dialog* NOU 1995:9, fikk denne formen for undervisning stadig større oppslutning: ”fra 275 i 1982 til ca. 20 000 i begynnelsen av 1990-årene” (NOU 1995:9, 14). Samtidig innførte planen av 1987 et tredje alternativ, *Annen religions- og livssynsundervisning*, som skulle møte behovet fra ikke-europeisk innvandring (Telhaug og Mediås 2003, 227). Ordningen fikk imidlertid en uklar posisjon, og i praksis ble denne varianten oppfattet som trossamfunnenes egen sak (NOU 1995:9, 106). Mønsterplan av 1987 la for øvrig i sterkere grad enn M-74 vekt på *verdiformidling* i skolen. Dette kan ses i sammenheng med skoledebatten på denne tiden hvor, ”*Fleire spurte etter visse fellesverdier som skulane kunne hjelpe seg med i sosialiseringa av dei unge, og i denne samanhengen var kulturarvsaspektet framheva*” (2002, 241).

3. 8 Oppsummering

Dermed befinner vi oss ved opptakten til KRL-faget, som ble lansert som et ´utvidet kristendomsfag` på enhetsskolens premisser. At religionsfaget ble løftet frem som et sentralt dannelsesfag, av vesentlig betydning for elevenes moralske og sosiale utvikling, kan til dels ses som en konsekvens av Arbeiderpartiet ideologisk kursendring. Når den sosiale dimensjonen ved folks religiøse liv ble satt i fokus, var det naturlig å løfte religion frem som en vesentlig skolesak. Sett i lys av norsk skoles historie, er det kanskje ikke så overraskende at denne saken skulle bli gjenstand for konflikt. Spørsmålet om kristendommens posisjon og betydning i allmenndannelsen har skapt hodebry for norske politikere siden prinsippet om en allmenn opplæring i enhetsskolen, ble knesatt i norsk skolepolitikk.

4. Forarbeidene til KRL

Før KRL ble innført i 1997, foregikk kristendomsopplæring i skolen hovedsakelig i faget kristendomskunnskap. Dette faget var konfesjonelt forankret, og religionsopplæringen ble ordnet slik at elever med foreldre som *ikke* var medlem av statskirken hadde rett til fritak fra faget. Brorparten av disse mottok livssynsundervisning i regi av kommunen, dette alternativet var ikke obligatorisk. Av *Mønsterplanen av 1987* gikk det som nevnt fram at også annen religions- og livssynsundervisning, enten i regi av kommunen eller tros- og livssynssamfunn, kunne betraktes som alternative undervisningstilbud. I sistnevnte tilfelle ville dette utløse et tilskudd til det aktuelle trossamfunnet, regulert gjennom Lov om trdomssamfunn og ymist anna (NOU 1995:9, 106). Foreldrene var imidlertid ikke, juridisk sett, forpliktet til å benytte seg av noe tilbud overhode. Det fantes en liten gruppe elever som ikke mottok religions- eller livssynsundervisning i offentlig regi. I 1993 gjaldt dette riktignok bare 1, 1 % (NOU 1995:9, 49), men man kunne ikke utelukke en situasjon hvor et større antall foreldre ville takke nei til skolens religionsfagstilbud. I tillegg hadde myndighetene liten grad av oversikt over hvordan de alternative tilbudene ble praktisert og organisert (NOU 1995:9, 106). Hvordan livssynsundervisningen var organisert, varierte fra sted til sted. I en del kommuner fantes det knapt noe alternativt tilbud (NOU 1995:9, 50f). Dette var noe av bakgrunnen for at Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet ønsket en evaluering av ordningen.

I 1994 ble et utvalg som skulle vurdere skolens religionsopplæring, nedsatt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Dette ble den gang ledet av Gudmund Hernes fra Arbeiderpartiet, statsråden bak Reform 97. I følge mandatet skulle utvalget: ”vurdere sider ved og ulike argumenter for en fremtidig organisering av fagene, men uten å ta stilling til en bestemt fagstruktur, vurdere opplæringen i kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religion” (NOU 1995:9, 108). Dette skulle skje på bakgrunn av en redegjørelse for viktige *demografiske og religiøse* endringer i samfunnet. Arbeidsinnvandringen som tok til på slutten av 60-tallet, og etter hvert økt tilstrømning av asylsøkere og flyktninger, hadde sørget for at flere språk, kulturer og religiøse tradisjoner nå var representert i samfunnet. Dette gjaldt også i skolen, og det var departementets oppfatning at dette burde få konsekvenser for hvordan religions- og livssynsundervisningen ble organisert. Utvalget fikk derfor beskjed om å fremme forslag til hvordan opplæringen i religion kunne ”*gi innsikt i og forståelse for andre religioner og livssyn, og øke ferdighetene i dialog mellom livssyn*” (NOU 1995:9, 3).

Like viktig var det å vurdere hvordan opplæringen kunne gi ”*alle barn og unge innsikt i og forståelse for kristen tro og tradisjon og kulturarv*” (NOU 1995:9, 3).

Det var opp til utvalget å vurdere alternative fagstrukturer. For øvrig var signalene fra departementet ganske klare. Man var lite fornøyd med at ikke alle elever var sikret noenlunde lik grunnkompetanse på dette feltet. Med den gjeldende ordningen var det mulig å gå gjennom offentlig grunnutdanning uten å få annet enn begrenset eller mangelfull opplæring om kristendom.² Det lå i kortene at man ønsket seg en omlegging som sørget for at enhver, etter endt grunnskole, skulle ha kjennskap til landets kristne arv. I tillegg skulle opplæringen gi noenlunde samme grunnlag for å orientere seg i tros- og livssynsmangfoldet. Men det var ikke gitt at dette måtte skje i et fellesfag.

Det ble bestemt at Erling Pettersen, som den gang var direktør for Institutt for Kristelig Oppseding (IKO), skulle lede utvalget. I tillegg besto gruppen av blant andre religionshistoriker Otto Krogseth fra Institutt for kulturstudier ved Universitetet i Oslo, Gunhild Hagesæther fra Norsk lærerakademi i Bergen (NLA), Even Fougner fra Borg bispedømme, Inge Eidsvåg fra Nansenskolen - Norsk Humanistisk Akademi, og i tillegg personer med bakgrunn fra andre deler av skole- og utdanningssektoren og offentlige styringsorgan.³ Flere av medlemmene kom fra institusjoner med en tydelig kristen forankring (henholdsvis IKO, NLA⁴ og Borg bispedømme). Med Inge Eidsvåg fra Nansenskolen satt utvalget med en representant for norsk livssynshumanisme. Nå skulle riktignok ikke medlemmene, i følge mandatet, representere institusjonene de kom fra. Deres organisasjonstilhørighet sier likevel noe om utvalgets livssynsmessige tyngdepunkt. I ettertid kan det virke påfallende at ingen av de *nye* livssynsminoritetene var representert. Det er imidlertid verdt å merke seg at de utvalgsmedlemmene som hadde en kjent livssynsbakgrunn, ikke først og fremst representerte tros- eller livssynssamfunn, med unntak av Even Fougner. Hovedsaklig kom de fra livssynsbaserte *utdanningsinstitusjoner*.

² Dette gjaldt altså de elevene som ikke mottok livssynsundervisning, og som bare fikk undervisning om kristendom i relasjon til emner i andre fag, som for eksempel norsk litteratur.

³ I tillegg besto utvalget av Trond Herland fra Bjølsen skole i Oslo, Ingeborg Tveter Thoresen fra Høgskolen i Vestfold, Long Litt Woon fra Kommunal- og arbeidsdepartementet og Ola Moe fra Statens utdanningskontor i Sør-Trøndelag, se *Identitet og dialog*, NOU 1995:9, s. 3

⁴ Norsk lærerakademi er en kristen privat høyskole

Resultatet av arbeidet ble utredningen *Identitet og dialog*, NOU 1995:9. Her tok man definitivt til orde for et *fellesfag*. Og dette faget, så man for seg, skulle være et ”åpent og inkluderende kristendomsfag”. Det skulle ha sin ”basis i den evangelisk-lutherske lære,” men også inneholde stoff om andre religioner (NOU 1995:9, 4). På ungdomstrinnet skulle man i tillegg vektlegge etikk og filosofi sterkere enn det man hadde gjort tidligere. Utvalget ønsket med andre ord et bredt orientert kristendomsfag.

Til tross for målsettingen om et inkluderende fellesfag erkjente utvalget at: ”undervisningen i deler av lærestoffet kan oppleves som problematisk for noen elever og deres foresatte. Derfor må det være mulig for enkelte foreldre som ikke er medlemmer i Den norske kirke, å reservere seg mot at deres barn deltar i timer der slike emner eller aktiviteter tas opp” (NOU 1995:9). Fritaksretten skulle ikke avvikles, men begrenses. Faget i sin helhet skulle være obligatorisk. Hva slags typer emner og aktiviteter det skulle være mulig å få fritak fra, diskuteres i liten grad i utvalgets utredning, men som vi skal se i kapittel 5, ble dette et viktig spørsmål i forbindelse med stortingsbehandlingen av saken.

Etter Stortingets behandling av Pettersen-utvalgets forslag, ble det klart at det nye religionsfaget kom til å hete Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. KRL-faget er ikke identisk med Pettersen-utvalgets innstilling. Det er imidlertid liten tvil om at *Identitet og dialog* NOU 1995:9, la sterke føringer på Stortingets behandling av saken. *Identitet og dialog* baserte seg på tenkningen i *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring - generell del*, som ble innført i 1993. Denne ble presentert som en *utdypning* av formålsparagrafen. Dette dokumentet er viktig i denne sammenheng fordi det er blitt stående som en slags offisiell tolkning av opplæringsloven, og dermed den kristne formålsparagrafen. Planen ble videreført i skolereformen, *Reform 97*, som KRL-faget inngikk i. Med sin vektlegging av felles referanserammer, felleskultur og verdier, kan man se dokumentet som et uttrykk for den *ånd* KRL-faget ble til i.

4.1 Opplæringens formål i Generell del

Alfred Oftedal Telhaug har slått fast at Generell del har en klar slagside:

Knappt noe er mer med på å gi planen av 1993 dens særpreg enn den sterke betoningen som den foretar av skolens forpliktelse overfor et felles, grunnleggende og bredt kultur- og kunnskapsgrunnlag [...] Planen pålegger skolen å formidle en felles, generell og bred kultur- og kunnskapsbasis til elevene, og når skolen gis dette pålegget, må planen ha som forutsetning at et slikt felles fundament finnes og at det lar seg identifisere (Telhaug 1994, 418).

Også i Telhaugs og Olav Mediås' fellesverk, *Grunnskolen som nasjonsbygger*, framholdes dette. Planen løfter frem skolen som en kulturbærende, identitetsdannende institusjon, og dette er mer uttalt i Generell del av 1993 enn i mønsterplanen fra 1980-tallet (Mediås og Telhaug 2003, 334f).

Mediås og Telhaug tolker planen som et oppgjør med postmodernismens kulturelle og kunnskapsmessige relativisme (Mediås og Telhaug 2003, 335). Og det er ingen tvil om at planen går inn for en opplæring som er tydelig på hva som er *viktig, godt og riktig*. Men selv om planen forutsetter at allmennkunnskap og allmenne verdier er klart definert, føres det i liten grad en *universalistisk* argumentasjon for at bestemte verdier bør ha forrang.

Kunnskapens eller verdisettets gyldighet knyttes snarere til deres kulturelle og historiske forankring. I det hele tatt er *kulturformidling* en sentral sak i planen, og i dette inngår både *kunnskaps- og verdiformidling*. Når konkrete eksempler på hva slags kunnskaper skolen skal formidle trekkes frem, skjer det gjerne med henvisning til *vår kulturarv* eller *tradisjoner i vårt samfunn*. Man gjør med dette et eksplisitt poeng av at skolens undervisning er historisk fundamentert (Generell del 1993).

Hensynet til sosial integrasjon og kulturell sammensveising veier åpenbart også tungt. Et av hovedpoengene er at *alle* skal gis en *kulturell tilgang* til fellesskapet. Det dreier seg om integrering, i bred forstand, og prosessen har både en kunnskapsmessig og en moralsk dimensjon. Alle skal besitte noenlunde like grunnkunnskaper, slik at forståelsesrammene blir så like som mulig. Felles referanserammer og kunnskap oppfattes som en forutsetning for et sunt demokrati hvor alle kan ta del i offentlig debatt og samtale. Allmennkunnskap forstås som et bolverk mot "udemokratisk manipulasjon" (1993, 36).

Også i beskrivelsen av det som kan kalles opplæringens moralske dimensjon, spiller hensynet til sosial integrasjon en rolle. For eksempel heter det at skolen skal gi "hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi" (1993, 15). Det er et helt klart mål at elevene skal utvikle interesse og for andres ve og vel; en etisk bevissthet, som gjelder, ikke bare for de nære, familie og venner, men også for et større fellesskap. De moralske ambisjonene skal også gjelde på nasjonens vegne internasjonalt. Det heter at opplæringen må: "fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Den skal utvikle samhørighet med andre folk og menneskenes felles livsmiljø, slik at vårt land blir et skapende medlem av verdenssamfunnet" (1993, 15).

Planen legger altså ikke opp til et isolert nasjonalt perspektiv på verdi- eller kunnskapsformidlingen. Skal man ta innledningen på alvor, må man kunne si at opplæringen har det globale fellesskap som horisont, elevene skal utvikle ”samhørighet med andre folk og menneskenes felles livsmiljø” (1993, 15). Det er imidlertid ingen tvil om at nasjonen er en grunnleggende kategori. Hvis man kan snakke om *dannelse til verdensborger*, som et mål i Generell del, ser tanken ut til å være at dette skal skje gjennom etableringen av et tydelig norsk fellesskap. Og dette fellesskapet, slår man altså fast, er *forankret* i visse historiske kultur- og livssynstradisjoner.

4.2 Mening og kulturarv

Det er særlig i kapittelet om *Det meningssøkende menneske* at disse kulturtradisjonene blir beskrevet. Det er en bærende tanke i planen at *mennesket er meningssøkende, og har behov for å bli integrert i et meningsskapende system*. Å gi elevene en kulturell, historisk og verdimestlig tilknytning handler med andre ord om å dekke et grunnleggende psykososialt behov. Dette har en kollektiv dimensjon, *fellesskapet* dannes gjennom nettopp *verdibærende tradisjoner*. Skolens moral- og identitetsdannende prosjekt kan i Generell del knyttes til termene ’kristne og humanistiske verdier’, ’kristen tro og tradisjon’ og ’kulturarven’. Det sistnevnte tenkes som en bred strøm som inkluderer ulike kulturuttrykk. Fenomenet beskrives ikke kun som en identifiserbar *kanon*, men også som en type *sosiokulturell virkningshistorie*, som favner om alt fra kunst og litteratur, til ”nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer” (Generell del 1993, 18).

Kulturarven inkluderer også delkulturer. *Samisk språk og kultur* og også *lokale kulturvariasjoner* anses som en del av arven (1993, 18). Disse delkulturene oppfattes som noe *eget*, innen fellesskapet. Skolen huser imidlertid også elever som ”i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter” (1993, 20). Her snakker man om kulturgrupper som ikke bare er noe eget, men som mer primært oppfattes som noe *annet*. Planen fastslår at kulturmøtene kan være berikende. Målet for skolen er å fremme gjensidig respekt mellom grupper ”med ulike levesett” (1993, 20). Kulturmøtene gir også anledning til å prøve egne verdier, og til å reflektere kritisk over disse. Kontakt med ”andre og forskjellige livsformer” kan skape ”overraskende kombinasjoner” og ”kollisjoner mellom anskuelser” (1993, 19). Andre kulturer beskrives som en slags positiv utfordring for skolen, noe for ’oss’, eller ’det norske’, å bryne seg mot.

Kulturarven framstilles som et kulturovergripende fenomen, men gjøres ikke eksplisitt til grunnlag for skolens moralske oppdragelse. Oppfostringen skal primært baseres ”på grunnleggende kristne og humanistiske verdier” (1993:17).

De kristne og humanistiske verdier både fordrer og beforder toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker. De begrunner den demokratiske rettsstat som rammen rundt jevnbyrdig politisk deltakelse og debatt. De framhever nestekjærlighet, forbrødring og håp, vektlegger muligheten for fremgang gjennom kritikk, fornuft og forskning, og betoner at mennesket selv er en del av naturen ved sin kropp, sine behov og sine sanser (1993:17).

Kristendom og humanisme knyttes her til sentrale institusjonaliserte verdier, som menneskerettigheter, demokrati og rettstat, i tillegg til det som kan oppfattes som allmenne verdier, menneskeverd, likeverd, toleranse og nestekjærlighet. Disse verdiene skal ligge til grunn for oppfostringen i skolen. Ser man nærmere på sitatet legger man merke til at læreplanen sier mer om hva verdiene *gjør*, enn hva de *er*. Verdiene *fordrer*, *begrunner*, *framhever* og *vektlegger*, og man får dermed inntrykk av at de ´kristne og humanistiske verdier` forstås som *et fundament* for moral, mer enn som *et sett* med verdier. Dette bekreftes i og med at kristendom og humanisme også omtales som ”en sammenflettet tradisjon”, som gir ”uvisnelige verdier både til å orientere livsførselen og til å ordne samfunnslivet etter” (1993:17). Av planens avsluttende del, *Det integrerte menneske*, går det fram at disse verdiene bør forstås som et utgangspunkt for en bredere og mer selvstendig orientering, mer enn som et fastlag slutt punkt. Målet for skolen er:

- å bibringe vår kulturs moralske fellesgods, dens omtanke for andre - og gi evne til å stikke sin egen kurs;
- å gi fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv - og kjennskap til og respekt for andre religioner og trossyn (1993, 49)

Likevel må man kunne si at *kristen-humanismen*, framstilles som et slags *kulturstrukturerende fenomen*. I Clifford Geertz` forstand kan dette forstås som:

a system of symbols which acts to establish powerful, pervasive, and long-lasting moods and motivations in men by formulating conceptions of a general order of existence and clothing these conceptions with such an aura of factuality that the moods and motivations seem uniquely realistic (2002, 59)

Læreplanen ser virkelig ut til å antyde eksistensen av en symbolsk orden, eller basis, som skal etablere en tydelig og vedvarende moralsk orientering hos elevene. Men hva slags ”order of existence”, er det man tegner opp? Innholdet i den ´sammenflettede tradisjon` bestemmes som demokrati, menneskerettigheter og nestekjærlighet, og relateres dermed både til et sosialt og et politisk fellesskap. Den instansen som legitimerer moralverdiene i Generell

del, ser ikke ut til å være mer eller mindre abstrakte symboler, men det sosiale, politiske fellesskapet, og ikke minst *tradisjonen* selv. Verdien får så å si, sin kraft fra historien, etikkens *gyldighet* knyttes til dens karakter av å være en *kulturell overlevering*.

Planens beskrivelse av 'kristen tro og tradisjon', følger et lignende mønster:

Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie - en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger. Den preger folkets livsnormer, forestillingsverden, språk og kunst. Den binder oss sammen med andre folkeslag i ukens rytme og årets høytider, men lever også i våre nasjonale særdrag: i begreper og bekjennelser, i byggeskikk og musikk, i omgangsformer og identitet (1993: 17).

I likhet med kulturarven framstilles 'kristendom' som et *nedarvet og nærværende* kulturelement, av betydning for hvordan folk *er* og *tenker* ('folkets livsnormer, forestillingsverden'). Tradisjonen beskrives som en kraft som kommer til syne i *folkets særdrag, omgangsformer og identitet*. Med denne beskrivelsen framstilles imidlertid 'kristen tro og tradisjon' primært som et *kulturelt kjennetegn, et trekk ved 'oss som folk'*. Det er hovedsakelig stilt sammen med 'humanistisk tradisjon' at det kristne kulturelement presenteres som *normativt samfunnsgrunnlag*, som noe elevene *bør* innforlives med. Når det er verdt å merke seg dette, er det fordi denne nyanseforskjellen gjør seg gjeldende også i fortsettelsen, og spiller en rolle både i Identitet og dialog og i Stortingets behandling av KRL-faget.

Det er derfor vesentlig at det slås så klart fast at 'kristne og humanistiske verdier' *gir rom for andre kulturer*' (1993, 17). Planen understreker at den moralske oppfostringen ikke eksklusivt behøver å knyttes til *en* religiøs tradisjon. Ethiske prinsipper og regler kan "anskueliggjøres med utgangspunkt i Bibelen, *men også ved eksempler fra andre religioner, fra historie, fortellinger og biografier, fra sagn, lignelser, myter og fabler*" (1993:17, min utheving). Religion tilskrives dermed en rolle i opplæringen, både som *verdibærende og identitetsskapende kulturell overlevering* og som *moralsk oppbyggelige motiv- og fortelletradisjon*. Det utelukkes ikke at andre religioner kan bidra til å anskueliggjøre moralske spørsmål og verdier, men opplæringens verdimessige basis knyttes klart til 'kristen og humanistisk tradisjon'.

4.3 Departementets føringer

I mandatet til Pettersen-utvalget fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, bekreftes dette inntrykket: "På mange måter forsterker læreplanen opplæringens religiøse

og moralske rolle, med vekt på tradisjon og arv og toleranse” (NOU 1995:9, 106). Toleranse oppfattes, så å si, som *innebygd* i arven. Både i Generell del og Pettersen-utvalgets utredning *Identitet og dialog*, er man imidlertid nøye med å understreke at toleranse og kulturforståelse ikke betyr at skolen inntar en ”agnostisk” holdning i verdispørsmål. Opplæringen skal være tydelig på hva slags verdier som regnes for gode eller riktige, i det norske samfunnet.

Som vi ser av mandatet stilles *religiøs og livssynsmessig variasjon* opp som en utfordring:

Selv om Norge i internasjonal sammenheng fortsatt er et svært homogent samfunn, er innslaget av fremmede kulturer og av religiøs og livssynsmessig variasjon økt. [...] Det bygges moskeer, templer, kirker og synagoger, og det religiøse og livssynsmessige mangfoldet øker. I denne utviklingen ligger kimen til større og rikere felleskap, men også til konflikt. Også innen det norske samfunnet skjer det store og raske endringer [...] Det rugges ved etablerte sannheter og gamle institusjoner. For barn og unge kan endringene og de hurtige skiftene gi inntrykk av moralsk relativisme. [...] Barn og unge utsettes for mange og kryssende impulser, med en overflod av informasjon, og med trykk fra hele verden mot den lokale og nasjonale kultur. De unge utsettes dermed for mangfoldige og motstridende verdipåvirkninger (Mandatet, se vedlegg 1 til NOU 1995:9, 105).

Her beskrives et samfunn preget av *mangfoldige og motstridende verdipåvirkninger*. I denne situasjonen må skolen, i følge departementet være i stand til å lære elevene ”å leve med forskjeller”, og gi elevene ”overgrepene og samlende referanserammer” (NOU 1995:9, 105). I arbeidet med å integrere disse hensynene, tilskrives religionsundervisning en særlig rolle, ”Denne todelte utfordringen er i særlig grad rettet mot kristendomskunnskap, livssynskunnskap og annen religions- og livssynsundervisning i grunnskolen” (NOU 1995:9, 105).

Pettersen-utvalgets forslag om et ”utvidet kristendomsfag” i grunnskolen kan dermed leses som et svar på departementets utfordring. Det er blitt bemerket at Pettersen-utvalget baserte seg på en pessimistisk samfunnsanalyse, hvor medier, marked og ny teknologi ble oppfattet som trusler mot samfunnssolidariteten og felleskapsverdier (se for eksempel Brekke 2002, 118 og Leirvik 2001, 147). Men Pettersen-utvalgets kulturkritikk kan like godt leses som en utbrodering av de synspunktene som kommer fram i selve mandatet, jf. sitatet i forrige avsnitt. Hensikten med å evaluere religionsopplæringen var blant annet å vurdere hvordan skolen kunne bidra til å demme opp for relativiserende og spenningsskapende trekk i det pluralistiske samfunnet. *Staten*, her representert av Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet med statsråd Gudmund Hernes i spissen, la med andre ord opp til at opplæringen i kristendom, religion og livssyn skulle spille en moral- og identitetsdannende rolle.

4.4 Kristen-humanisme i Identitet og dialog

Identitet og dialog kan til dels leses som en fortolkning av Generell dels syn på forholdet mellom kultur, verdier, arv og toleranse. Utredningen gir uttrykk for at det nye kristendomsfaget bør spille en særlig rolle når det gjelder å gjøre norske skoleelever fortrolige med verdiene i 'vår kristne og humanistiske arv'. Man baserer seg på Generell dels framstilling av denne *sammenflettede tradisjonen*, men dokumentet inneholder også en egen beskrivelse av *humanismen*, som sådan.

Det slås fast at humanisme må forstås som en bredere strømning enn den ”*snevreste humanetiske livssynshumanismen*”(NOU 1995:9, 33).

Humanisme er ikke i seg selv et avgrensbart livssyn, men snarere en livsholdning som hviler på et valg og en påstand. Valget består i å stille det enkelte menneske i sentrum for omsorg og oppmerksomhet, og aldri tillate at det reduseres til middel for noe annet. Påstanden går ut på at det i menneske finnes en draging mot det gode, og at de byggende kreftene er sterkere enn de destruktive (NOU 1995:9, 33).

Humanismen bestemmes altså som *en livsholdning*, mer enn et livssyn. *Et valg* om å sette *menneskeverdet* i sentrum, vil kunne inngå i ulike tros- og livssynskonstellasjoner. I utredningen omtales likevel 'humanisme' først og fremst i relasjon til kristendommen, som en *tradisjon*. Det betyr ikke at valg og tradisjon her står i et motsetningsforhold, men det går fram av utredningen at de humanistiske grunnverdiene *gyldighet*, må knyttes til deres *forankring* i en historisk *kulturtradisjon*. Denne holdningen så vi også i Generell del, men i Identitet og dialog uttrykkes den mer eksplisitt:

Verdigrunnlagets forankring i kristendommen og humanismen som *kulturtradisjon* betyr at våre *grunnleggende verdier* ligger faste og uforanderlige og gitt forut for og som forutsetning for våre individuelle valg [...] Grunnverdiene er verdier vi ikke kan legge bort eller tenke oss menneskelivet foruten, de ligger til grunn for og er bestemmende for normer og moral (NOU 1995:9, 33).

Grunnverdiene *uforanderlighet* og *uunnværlighet* forklares med at de er *kulturelt overlevert*. Det slås fast at verdiene binding til 'kristen og humanistisk arv' gir dem karakter av å være ”gitt forut for våre individuelle valg”. Moralitet knyttes til historie og tradisjon på en ”særlig”, for ikke å si *eksklusiv*, måte (NOU 1995:9, 33).

Dette inntrykket forsterkes av at utredningen avviser tanken om en livssynsnøytral etikk. Selv om man i utredningen erkjenner at en rekke normer og ”avledede verdier” er felles for ulike samfunn og religioner, mener man det er lite hensiktsmessig å drøfte spørsmålet om et allmenntetisk fundament. Visse dyder, som ærlighet og nestekjærlighet, finnes i de fleste

kulturer, men dette kan i følge utredningen forklares med at slike normer er nødvendige for at et samfunn skal fungere (NOU 1995:9, 33f). Eksistensen av felles normer på tvers av religion og kultur, må derfor *ikke* tolkes som et uttrykk for at det finnes en allmenn etikk, ”som gjelder uavhengig av en kulturell, historisk, allmenn eller livssynsnøytral kontekst” (NOU 1995:9, 33f). Utredningen forfekter et syn på etikk og arv, som innebærer at *den moralitetsdannende autoriteten ligger i tradisjonen*. Etikk er noe som hovedsakelig befinner seg på *innsiden* av tradisjonshorisonten.

Utvalget bygger dermed opp et argument om at skolens verdiformidling bør ha en klar religiøs og kulturell forankring. Myndighetenes valg om å knytte skolens verdigrunnlag til ”tradisjonsverdiene i kristendom og humanisme” framstår i et slikt perspektiv som *helt nødvendig*. Alternativet ville i følge utredningen være at skolen ble redusert til en ”administrator av en verdimessig og livssynsmessig pluralisme”, noe som ville ”*signalisere en religiøs og livssynsmessig relativisme*” (NOU 1995:9, 34).

Betyr dette at uvalget mener religionsopplæringen bør bygge på en oppfatning om at ´kristen og humanistisk arv` er et mer *gyldig og verdifullt* moralgrunnlag, enn andre religiøse tradisjoner? Skal undervisning om andre religioner settes inn i en kristen og humanistisk normativ kontekst? I en viss forstand, kan det se slik ut. Det er likevel grunn til å presisere at *gyldig* i denne sammenheng ikke behøver forstås som *sann*. Utredningen legger til grunn at verdier er sosiokulturelle, snarere enn universelle. Man gir uttrykk for at ´den sammenflettede tradisjon` kan forstås som en grunnleggende meningsramme i samfunnet, men fenomenet defineres ikke ut fra et abstrakt idéinnhold, men i forhold til samfunnets forordninger, verdier og historie. Målet for opplæringen er å sette religiøs og livssynsmessig pluralisme inn i *samfunnets* normative kontekst. Hensikten med dette er i følge utredningen selv, å forhindre at moral individualiseres, at barna blir ”sitt eget moralske prosjekt, alene med sin etiske famling” (NOU 1995:9, 34).

4.5 Identitet og moral

Å tilegne seg kristne og humanistiske verdier oppfattes som en helt vesentlig del av elevenes *identitetsdannelse*. Identitet beskrives som søken etter ”mening med tilværelsen og menneskets egen rolle i den, både som individ og som en del av et felleskap” (NOU 1995:9, 34f). Identitetsdannelse er av *eksistensiell* betydning, og opplæring i religion er i så måte ment å dekke et vesentlig menneskelig behov. I følge utredningen er imidlertid

identitetsdannelse blitt en mer sårbar og risikabel prosess i vår tid. I såkalte ”tradisjonssamfunn” ga oversiktlige nettverk en ”integrert og stabil identitet” (NOU 1995:9, 36). Man er dermed bekymret for at muligheten for å danne en slik fast personlighetskjerne svekkes av kulturelle moderniseringsprosesser som privatisering og pluralisme, sektorisering og segmentering. Derfor er man også svært bekymret for barnas individuelle opplevelse av å være hele, som mennesker. Under dette ligger en bekymring for den moralske dannelsen:

Identitet er et nødvendig grunnlag for å handle og fungere i et samfunn, ikke minst for å kunne forholde seg til andre mennesker. Elevene må få kjennskap til de verdier og den kultur som har formet oss som folk. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning tar vare på helt sentrale sider ved denne sammenflettede kristne og humanistiske tradisjon (NOU 1995:9, 35).

Å styrke identitet er med andre ord synonymt med å styrke elevenes moralske ryggrad. At det moraldannende aspektet er et vesentlig mål kommer også fram i utredningens redegjørelse for ”Skolen som motkultur” (NOU 1995:9, 39).

En tryggere forankring i enhetsskapende tradisjonsverdier kan gi motstandskraft mot påvirkningen fra kjøpe- og forbrukersamfunnet. I egenskap av å være ”en dyp strøm” kan kristendommen gi motverdier og et motvirkende menneskesyn; den kan gi en trygg verdimesig ballast som bedrer motstandskraften mot markedsverdiens manipulering (NOU 1995:9, 39)

Man ser for seg at opplæringen skal være arena for en mobilisering av kristne verdier i kampen mot dominerende kulturkrefter, i hovedsak de som kan knyttes til medie- og forbrukersamfunnet. Tradisjonsverdiene, skal med andre ord, fungere som *motvekt* til de holdningene som formidles gjennom for eksempel, reklame. Som Guri Jørstad Wingård påpeker, framstår religionsundervisningen dermed i stor grad som *foreskrevet* motkultur (2003, 341). Skolen er likevel en såpass sentral sosial og kulturell institusjon, at det kanskje er mer nærliggende å snakke om en *institusjonalisert moralkultur*.

4.6 Identitet før dialog

Men denne moralkulturen gir åpenbart rom for dialog. Utredningen løfter dette frem som en sentral sak for skolen. Dialog blir assosiert med ”åpenhet, mangfold, frihet og toleranse”, og forstås dermed som en praksis som åpner perspektiver ut mot en større verden (NOU 1995:9, 38). Såkalte *identitetsverdier*, vektlegger derimot ”kontinuiteten bakover” (NOU 1995:9, 38). Selv om dialog er viktig, oppfattes identitet som mer primært:

Når det gjelder skolens oppdragelse og verdiformidling, bør identitets- og dialogverdiene vektlegges forskjellig i ulike faser av utdanningsløpet. I småskolen er det viktig å utvikle egenidentitet gjennom integrerende referanserammer. Elevene trenger et ståsted før de kan gå inn i en meningsfull dialog med andre når det gjelder livssyn (NOU 1995:9, 38).

Elevene bør bli fortrolige med identitetsverdiene, før de åpner seg for andre religiøse og moralske anskuelser. ”På et høyere modningstrinn kan en derimot legge vekt på dialog som metode, der egen holdning og overbevisning prøves og utfordres i møte med andres” (NOU 1995:9, 38). *Toleranse* beskrives som noe som ”gror fram i skjæringspunktet mellom troskap mot egne verdier og kjærlighet til nesten” (NOU 1995:9, 38). Premisset for at elevene skal utvikle kultursensitivitet, er med andre ord at de allerede har en tydelig kulturell forankring.

Ut fra dette kunne man trodd at utredningen gikk inn for en deling av undervisningen, slik at elevene fikk anledning til å utvikle sin egne religiøse identitet, før de ble kjent med andres tro. Dette ville imidlertid bryte med målet om at opplæringen skal motvirke en moralsk individualisering, gjennom å formidle felles moraldannende meningsrammer. Utredningen reflekterer i liten grad over i hvilken stilling dette setter barn av for eksempel hinduister og muslimer, når det som er *felles*, bestemmes som *kristent og humanistisk*. Hvordan vil minoritets elevene oppleve religionsopplæring i en skole som gir visse verditradisjoner en klar prioritet? Skal minoritets elevene utvikle egen identitet innen en overgripende kristen-humanistisk ramme?

4.7 Fagets innhold

I utvalgets redegjørelse for *Visjoner for fagene*⁵, får man bestemt inntrykk av at kristendomsstoffet skal utgjøre tyngdepunktet i faget, selv om lærestoff om andre religioner også skal trekkes inn. Man hevder det er vesentlig at elevene i småskolen opplever at skolen viser respekt og forståelse for foreldrenes trostilhørighet, uten at de tildeles roller som representanter for foreldrenes livssyn. På høyere skoletrinn skal elevene øves i dialog. Underforstått må dette bety at de i større grad forventes å kunne representere egen trostilhørighet, eller selvstendige holdninger, etter hvert som de blir eldre (NOU 1995:9, 99). Faget skal også gi kjennskap til ”den vesterlandske filosofi” og blant annet gjennom denne delen av opplæringen, sette etikk- og verdispørsmål i fokus (NOU 1995:9, 89f).

Når det gjelder pedagogikken, ser man for seg et fokus på ”underliggende felleskulturelle

⁵ Her snakker man riktignok om fagene i flertall. Om dette skyldes at utredningen også behandler religionsfaget i videregående skole, eller om det skyldes at man ikke tar det for gitt at resultatet av utvalgets forslag blir et fellesfag, er ikke helt klart. Det er uansett ingen tvil om at utvalget helst ser en løsning med et fellesfag i grunnskolen.

tolkningsmønstre” (NOU 1995:9, 99). Religiøsitet som sådan, bestemmes som et *allmennmenneskelig* trekk, knyttet til menneskets søken etter å forstå og overskride sin egen tilværelse (NOU 1995:9, 85). Utvalget ser for seg en opplæring som kombinerer et eksistensielt og vitenskaplig perspektiv på fagstoffet. ”Elevene bør få øvelse i logisk og kritisk tenkning, og samtidig få trening i å møte eksistensielle spørsmål, som for eksempel det ondes problem” (NOU 1995:9, 90). Utredningen tar til orde for at elevenes undring og evne til å stille spørsmål, skal kanaliseres i retning av vitenskaplige tilnærminger til religiøs praksis og tradisjon, for eksempel gjennom observasjon av religion og livssyn i lokalmiljøet (NOU 1995:9, 90). Man tenker seg også at elevene på høyere klassetrinn, bør introduseres for disipliner som kritisk teksttolkning og historisk-kritisk metode (NOU 1995:9, 90). Samtidig hevder utredningen at ”trodimensjonen vil ha en naturlig plass” (NOU 1995:9, 86). Religionsopplæringen skal slik gi grunnlag for ”elevenes modning knyttet til personlig tro og livssyn” (NOU 1995:9, 85). Eksistensielle, kunnskapsmessige og etiske spørsmål skal altså drøftes i relasjon til ulike religiøse og filosofiske anskuelser.

Utvalget tar også til orde for det man kan kalle *innlevelsesorientert, fortellingspedagogikk*. Fortellingens sentrale rolle som kilde til livstolkning, som utgangspunkt for refleksjon over allmenne moralske spørsmål og elevenes egne erfaringer, løftes frem (NOU 1995:9, 91ff). Det er særlig Bibelen og de bibelske fortellingene som trekkes frem, når denne pedagogikken skal anskueliggjøres:

Den bibelske fortelling er en fortelling som strekker seg fra skapelse til nyskapelse med Jesusfortellingen som høydepunkt og sentrum. I undervisningen vil hovedoppgaven være å sette denne fortelling i kontakt med den enkelte elevs egen livsfortelling (NOU 1995:9, 92).

Bibelfortellingene skal altså formidles slik at elevenes tanke- og følelsesliv blir berørt.

Utredningen legger imidlertid til grunn at fortellingsstoff også fra andre religiøse tradisjoner skal trekkes inn i undervisningen:

Både når det gjelder kristen tro og tradisjon og de ikke-kristne religionene, bør det legges vekt på presentasjon gjennom fortelling. I de store verdensreligionene har formidling gjennom fortelling alltid spilt en sentral rolle. Fortellingene fra Islam, fra hinduismens og buddhismens hellige skrifter, og ikke minst fra jødisk tradisjon, kan levendegjøre stoffet (NOU 1995:9, 92).

Spørsmålet er om man ser for seg at jødisk og hinduistisk fortellingstradisjon skal kunne være med på å anskueliggjøre *allmenne* eksistensielle og moralske spørsmål? Skal islams og hinduismens fortellinger formidles slik at de ”settes i kontakt med den enkelte elevs egen livsfortelling”? Utredningen legger til en viss grad til rette for en slik undervisning ettersom noen avgrensning mellom *moraldannende fortellingsstoff*, og *generelt orienterende*

fortellingsstoff ikke trekkes opp. Det er likevel noe uavklart ved holdningen til ikke-kristne religioner og livssyn, og deres allmenndannende rolle i faget, også i den pedagogiske tilretteleggingen. Mens det for eksempel heter at undervisningen bør formidle *kristentroens håpsside*, trekker man ikke frem lignende aspekter ved andre religioner som kan ha en tilsvarende fellesmenneskelig verdi (NOU 1995:9, 86). Ettersom hovedvekten i faget skal ligge på kristendom, må man uansett gå ut fra at teoretisk og eksistensiell refleksjon i stor grad vil skje i tilknytning til kristendomsundervisningen.

Et av utredningens viktigste argumenter for kristendomsopplæring er at kjennskap til kristen tradisjon er en viktig forutsetning for å forstå ulike kulturuttrykk, det være seg kunstneriske, språklige eller litterære. Dette er også noe av årsaken til at *den estetiske dimensjonen*, løftes fram som en sentral del av faget. Ettersom store deler av Vestens kunsthistorie er uttrykk for den kristne religion, bør opplæringen gi kjennskap til denne sammenhengen (NOU 1995:9, 87). Det samme gjelder for litteratur, ordspråk og folkelige fortellingstradisjoner, hvor man kan gjenkjenne grunnfortellinger og motiver fra Bibelen. ”De mytiske fortellingene og grunnmotivene i Bibelen mister altså ikke sin betydning med tapt allmenn trostilslutning” (NOU 1995:9, 41). Denne tankegangen er i tråd med L97s ambisjonsnivå når det gjelder å løfte frem klassikerne i vestlig kultur (Telhaug og Mediås 2003, 343).

Undervisning om denne typen temaer vil åpenbart kunne ha både en identitets- og moraldannende dimensjon. Men utvalget presiserer at man bør være forsiktig med å presse for mange hensyn inn i formidlingen av fagstoffet. ”Fortellingene bør ikke benyttes slik at hver enkelt av dem skal ivareta hensynet til etikk, estetikk, kronologi, spenning, bibelvitenskap, opplevelse, eksistensielle spørsmål, moral og kritisk tenkning” (NOU 1995:9, 96). Men som dette utsagnet indikerer, er det altså et mål at opplæringen *i sin helhet* skal favne om disse målsettingene.

4.8 Hvem er faget laget for?

Det blir upresist å si at *all* kunnskapsformidling i faget, slik utredningen framstiller det, skal bindes opp til tydelig definerte identitets- og moralpolitiske mål. Men det er ingen tvil om at opplæringen skal utformes ut fra visse overordnede målsettinger, som begrunnes med behovet for *kulturell integrering og felles verdiorientering*. Det primære hensyn i utredningen er altså samfunnet, eller fellesskapets behov. Og disse ser ut til å skulle dekkes gjennom at alle barn integreres i en overgripende kristen-humanistisk ramme, som gir rom

for religiøs og kulturell forskjellighet. Forslagene i Identitet og dialog reflekterer også et tydelig ønske om å demme opp for konflikter ved å skape en slags interreligiøs *samforståelse*, gjennom dialog.

Faget Pettersen-utvalget ser for seg samler seg om noen sentrale saker. Formelen 'kristen og humanistisk' kan ses som et samlingspunkt for ulike agendaer. Man gir uttrykk for et ønske om å anerkjenne kristendom som kulturbærer og en vilje til å aktualisere tradisjonsverdier i markeds- og konsumsamfunnet. Når kristen-humanismen bestemmes som tolerant, har dette i tillegg to vesentlige implikasjoner. For det ene gir dette retning til undervisningens moralske dimensjon, det er neppe aktuelt å fremme intolerante former for religiøs livstolkning i dette faget. Samtidig forankres verdier som toleranse og kulturåpenhet i en historisk og kulturell tradisjon, og dermed i det som oppfattes som 'vår' identitet. I dette prosjektet ser imidlertid hensynet til minoritetenes identitetsutvikling ut til å havne *ute av fokus*, til tross for at deres tilstedeværelse utgjør en vesentlig forutsetning for utredningen.

Trolig var fordi dette prosjektet var såpass sympatisk innstilt overfor 'andre religioner', *det var ment å fremme toleranse*, antok man at faget skulle oppleves som relativt uproblematisk for tros- og livssynsminoritetene. Utredningen oppfattet det som et spørsmål om lærerens profesjonalitet, dersom barn og foreldre som ikke deler kristen tro skulle føle seg krenket av religionsopplæringen: "Skolen skal legge vekt på åndsfrihet og toleranse. I tilfelle noen opplever seg krenket av lærerens opptreden, er dette et yrkes-etisk problem, som må løses ved den enkelte skole" (NOU 1995:9, 56).

Denne holdningen henger sammen med en oppfatning om at faget *ikke* skal være forkynnende. Forkynnelse bestemmes som en form for formidling hvor "målet er at eleven skal komme til den samme tro som eleven opplæres til" (NOU 1995:9, 56). I og med at kristendomsundervisningen ikke skal være "opplæring til tro", faller ikke dette inn under et slikt begrep. Det er litt interessant at skillet mellom trosopplæring og formidling av kristen livstolkning oppfattes som relativt enkelt å operasjonalisere i undervisningen, mens det å sonde mellom religionsundervisning og etikkformidling avvises som "kunstig" og "akademisk" (NOU 1995:9, 59). Man antar dermed at det er naturlig og lett å se forskjell på formidling av for eksempel kristendommens håpsside og forkynnelse, mens det knapt er mulig å skille ut verdi- og etikkformidling fra religions- og livssynskunnskap.

Disse forutsetningene behøver ikke være urimelige. I norsk skole har man tradisjon for å avgrense en aktualiserende formidling av kristendom, fra trosopplæring. I et religionspluralistisk samfunn er slike skillelinjer neppe så opplagte, naturlige eller uproblematisk at de uten videre kan legges til grunn for en allmenn religionsopplæring. Dette kan til dels forklare hvorfor faget skulle bli så kontroversielt. Forskjellen på en kristendomsundervisning som ”åpner for trosdimensjonen”, og forkynnelse er såpass hårfin, at en bredere diskusjon av hva dette innebærer kanskje hadde vært på sin plass. Insisteringen på at opplæringens verdigrunnlag *må* knyttes så eksklusivt til en ’kristen og humanistisk tradisjon’, virker også noe påfallende sett i lys av det kulturåpne perspektivet utredningen tross alt legger opp til. Selv om mye av dette tankegodset kan ses som en utbrodering av Generell del, låses ikke læreplaninnledningen så eksplisitt i dette synet. Det disse dokumentene likevel gir klart uttrykk for er at religion *er* kultur- og moraltradisjon, mer enn noe annet, og at skolen *bør* bygge på ’kristne og humanistiske verdier’.

4.9 Oppsummering

I Identitet og dialog opptrer *viljen til å utelukke forkynnelse fra kristendomsundervisningen*, parallelt med *tendensen til å lukke skolens verdigrunnlag inn i en ’norsk kristen-humanisme’*. Pettersen-utvalgets tenkning om tro, religion og moral, bør trolig forstås i lys av kristendomsfagets historie i norsk skole siden slutten av 1800-tallet. Utviklingen har gått i retning av en type kristendomsundervisning som ordnes og tilrettelegges med utgangspunkt i *skolepolitiske* målsettinger, heller enn kirkens ønsker. Og sett fra et identitets- og integrasjonspolitisk synspunkt, er det i liten grad viktig at elevene slutter seg til bestemte trossannheter. Tendensen til å se på kristendomsopplæringen som et vesentlig moraldannende fag har imidlertid vært til stede siden statspietismens tid. Med KRL-faget ble denne linjen videreført, selv om innholdet og tilnærmingen er vesentlig annerledes enn i Pontoppidans katekismeforklaring. I dette kapittelet har jeg redegjort for hvordan dette prosjektet *tenkes* i Identitet og dialog.

5. Fra ´utvidet kristendomsfag` til ´kristendom med religions- og livssynsorientering`

Det mest radikale ved Pettersen-utvalgets forslag, var at faget skulle være felles for alle, og at man la opp til felles, obligatorisk undervisning gjennom hele utdanningsløpet. For den videregående opplæringen betydde dette at faget skiftet navn til Religion og etikk, og at retten til fritak her ble opphevet (Elstad og Halse 2002, 247). Dette var lite kontroversielt. Det var først og fremst i forhold til religionsopplæring i grunnskolen, at spørsmålet om obligatorisk undervisning ble egentlig problematisert.

En bred allianse av tros- og livssynsminoriteter dannet i 1995 ”Aksjon livssynsfrihet i skolen” (Leirvik 2003). Muslimer, humanetikere, jøder, buddhister og nyreligiøse gikk sammen mot det foreslåtte kristendomsfaget. Som blant andre Tordis Borchgrevink har påpekt, var klimaet for et fellesfag i utgangspunktet *ikke* spesielt dårlig. *Dialogprosjektet* ved Nansenskolen, hvor de fleste norske tros- og livssynssamfunn var representert, anbefalte tidlig på 1990-tallet et fellesfag i religion og etikk (Borchgrevink 2002, 110, Leirvik 2001, 145f). Og i 1994 sendte kontaktgruppa for Mellomkirkelig råd og Islamsk råd Norge et brev til statsråd Gudmund Hernes. Her tok man til orde for en undervisningsmodell hvor en differensiert religionsundervisning, med islamkunnskap som et tredje alternativ til kristendom og livssyn kunne veksle med en ny type fellesundervisning i etikk, religion og livssyn (Leirvik 2003). Representanter for organiserte tros- og livssynsminoriter, inkludert HEF, hadde altså selv tatt til orde for et samlende religions- og livssynsfag ved ulike anledninger. Motstanden mot det nye faget skyldtes særlig *formen og prioriteringen* kristendomsundervisningen var ment å ha i dette.

Jeg skal ikke her gå inn på noen lengre redegjørelse for debatten som fulgte innstillingen i Identitet og dialog, eller på livssynsminoritetenes synspunkter. I denne sammenheng er det først og fremst viktig å få frem at tros- og livssynsminoritet var uenige med Pettersen-utvalget, departementet og stortingsflertallet i at ´et utvidet kristendomsfag` ga grunnlag for å ta bort fritakseretten. Det de ulike gruppene hadde til felles, var at de ikke kunne akseptere et fag som ikke klarere brøt med den kristendomsfaglige tradisjonen i norsk skole. Derfor ønsket man å beholde denne retten sammen med et alternativt undervisningstilbud. Pettersen-utvalget hevdet på sin side at differensiert undervisning ville kunne sende ut et budskap om at: ”Når det handler om religioner og livssyn, er det naturlig at mennesker splittes opp i adskilte grupper” (NOU 1995:9, 8). Dette ble oppfattet som et tungtveiende argument i

Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen i Stortinget (Inst. S. nr. 15 – 1995-96, s. 17). Av KUF-komiteens behandling av Identitet og dialog, går det fram at tanken om et fellesfag hadde slått rot i de partiene som utgjorde det politiske tyngdepunktet i saken:

Arbeiderpartiet, Senterpartiet og Kristelig Folkeparti.

KUF-komiteen ønsket imidlertid at det skulle utarbeides retningslinjer for fritaksordningen, ”for å oppnå mest mulig ensartet praksis” (Innst. S. nr. 15 – 1995-96, 19). Det ble også bestemt at minoritetsgrupper måtte tas med på råd i denne prosessen (Innst. S. nr. 15 – 1995-96, 19). Representanter for de organiserte tros- og livssynsminoritetene ble også etterhvert inkludert i prosessen med utarbeidelse av ny fagplan. De fikk imidlertid ikke en fast plass i læreplangruppa. Av Elin Bakke-Lorentzen hovedoppgave om den politiske prosessen, går det fram at dette ble begrunnet med trossamfunnenes posisjon som *interesse- eller pressgrupper*. Dette var også årsaken til at kirken ikke fikk noen plass i utvalget (Bakke-Lorentzen 2000, 106f). Igjen ser det ut til å ha vært *formen* for institusjonalisering som ble avgjørende for hvem som fikk innflytelse på arbeidet med læreplan.⁶ I praktisk norsk politikk på 1990-tallet har dette betydd at personer med bakgrunn fra kristne pedagogiske institusjoner, som IKO og NLA, er blitt gitt en særlig innflytelse på saker som har å gjøre med religionens plass i skolen. Som Oddbjørn Lerivik har påpekt, førte likevel denne forhandlingsprosessen til at livssynsminoritetene, som organiserte interessegrupper, for første gang ble involvert i religionspolitiske forhandlinger med styremaktene. Leirvik karakteriserer dette som et ”vasskilje” i nyere norsk historie (Leirvik 2001, 153).

Representanter for tros- og livssynsminoritetene fikk dermed en viss anerkjennelse som forhandlingsparter i denne saken, og man må kunne si at deres definisjon av sakskomplekset fikk et visst gjennomslag. Det politiske arbeidet med saken ble åpenbart behersket av et behov for å sikre at faget ikke brøt med menneskerettskonvensjonene. Dersom den generelle retten til fritak fra undervisning i kristendom skulle avskaffes, måtte det være fordi det foreslåtte fellesfaget var av en annen karakter enn det gjeldende kristendomsfaget. Stortingets og departementets arbeid ble dermed rettet inn mot å utforme et fag som kunne rettferdiggjøre obligatorisk undervisning, samtidig som hovedtankene fra Identitet og dialog

⁶ I følge Bakke-Lorentzen 2000, s. 76, var medlemmene lederen Tarald Rasmusen (professor, TF, UiO), Gunnar Bakke Gabrielsen (Østerås skole), Sigmund Harbo (høgskoledosent, Høgskolen i Stavanger, avdeling for lærerutdanning), Erling Pettersen (styrrer, IKO, samt leder av Pettersen-utvalget), Torill Skirstad (Refnes skole) og Solveig Skjelnes (lærer Drag ungdomsskole, Samisk Utdanningsråds representant)

ble forsøkt videreført. Særlig for Høyre og Kristelig Folkeparti var det et eksplisitt mål å ivareta kristendommens posisjon i skolen (Innst. S. nr 15 – 1995-96, 19, Innst. S. nr. 103 – 1995-96, 4f).

Hovedtankene i Identitet og dialog, fikk tilslutning i KUF-komiteen. I komiteens arbeid i perioden fra 1995 til 1998, og ikke minst, i kommunikasjonen mellom departementet og stortinget, ble religionsfaget drøftet. Etter hvert ble den politiske prosessen rundt faget drevet fram av interne forhandlinger mellom Arbeiderpartiet og Kristelig Folkeparti (Bakke-Lorentzen 2000, 84). Disse førte til en presisering av fagets innhold og hensikt, uten at dette til syvende og sist overbeviste livssynsminoritetene. Jeg skal her, med utgangspunkt i dokumenter fra departement og Storting, forsøke å si noe om faget slik det ble seende ut i 1997, etter den politiske gjennomgangen.

I forrige kapittel konkluderte jeg med at Generell del tilskriver religion en rolle i opplæringen, både som *verdibærende og identitetsskapende kulturell overlevering* og som *moralsk oppbyggelige motiv- og fortelletradisjon*. Denne tankegangen videreutvikles i Identitet og dialog på en måte som både lukker skolens verdigrunnlag inn i 'vår kristne og humanistiske arv' samtidig som opplæring til tro helt tydelig utelukkes fra faget. *Hvordan blir disse tankene formulert og reformulert i perioden fra 1995 til 1997?*

5.1 KRL-faget tar form

Telhaug og Mediås skriver at KRL-faget, tydeligere enn andre fag, kom til å eksemplifisere den kulturelle integrasjonstilten i Reform 97 (Telhaug og Mediås 2003, 343f). Stortingets behandling av forslaget om et 'utvidet kristendomsfag' forgikk samtidig med, og i sammenheng med, forhandlingene om denne skolereformen. I KUF-komiteens innstilling til Identitet og dialog kan man lese at komiteens flertall, det vil si medlemmene fra Arbeiderpartiet, Senterpartiet, Høyre og Kristelig Folkeparti, sluttet seg til hovedtankene i utredningen. Disse komitémedlemmene mente det foreslåtte faget var i tråd med hovedtanken i reformen, om at skolen skal sikre et "*felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag*" i samfunnet (Innst. S. nr. 15, 1995-96, 16). De viktige presiseringene gjaldt forholdet mellom *fellesidentitet og individuell identitet, fagets konfesjonelle forankring og pedagogisk tilnærming*.

5. 2 Felleskultur

Flertallet i komiteen slutter generelt sett opp om det de oppfatter som hovedtankene i innstillingen fra Pettersen-utvalget:

- at Norge har historiske og kulturelle røtter i kristendommen og i en bred humanistisk tradisjon;
- at fortrolighet med andre kulturer og religioner må bygges inn i felleskulturen;
- at det også er faglig dekning for å betrakte kristendommen som en tradisjons- og kulturbærende kraft;
- at dette ikke utelukker at kristendommen og andre religioner også er levende tro som elevene vil møte også som det, både i Norge og i andre land

For å bidra til å løse denne kulturelle fellesoppgaven, mener flertallet at det er best om elevene får mest mulig felles undervisning (Innst. S. nr. 15, 1995-96, 17).

Som vi ser her oppfattes det som en *kulturell fellesoppgave å skulle bygge fortrolighet med andre kulturer og religioner inn i felleskulturen*. Dette tyder på at felleskulturen ikke bare forstås som kulturarv, selv om kulturarven åpenbart er et vesentlig aspekt. Felleskulturen beskrives også som en arena for politisk-kulturelt håndverk og kollektiv dannelse. Selv om 'humanisme' og 'kristendom' oppfattes som kulturbærende krefter, har ikke KUF-komiteen samme hang som Pettersen-utvalget, til å lukke 'felleskulturen' inn i bestemte verditradisjoner. En slik forskyvning er verdt å legge merke til. En mer fleksibel bestemmelse av felleskulturens innhold, åpner muligens for mer komplekse identiteter. Komiteen presiserer i alle fall at faget skal være en arena for *kollektiv identitetsdannelse*, og at dette ikke utelukker forskjellige former for religiøs tilknytning:

Flertallet mener det er en kollektiv kulturell identitet en bidrar til å bygge opp gjennom et felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag. Dette har intet å gjøre med overgrep mot minoriteter eller tvang til tro. Poenget er først og fremst at alle – så langt som mulig- skal sikres det samme utgangspunktet og de samme mulighetene for aktiv deltakelse i samfunnet. Derfor kan en slik felleskulturell identitet også tjene minoritetenes samfunnsmessige og demokratiske interesse. Innen en slik felles kulturell identitet er det selvfølgelig plass for helt forskjellige former for religiøs og livssynsmessig identitet og for ulike utforminger av individuell identitet (Inst. S. nr. 15 – 1995-96, 17).

5. 3 Konfesjonell forankring

Kristen tro og tradisjon oppfattes likevel som en svært viktig kulturbærende kraft. Komiteen er ikke i tvil om at kristendomskunnskap må utgjøre det største kunnskapsområdet i faget. KUF-komiteen er imidlertid nøye med å presisere at faget ikke skal være forkynnende: "Faget skal gi kunnskap, det skal skape innsikt, men ikke være et redskap for et trossamfunn" (Innst. S. nr. 15, 1995-96, 18). Det ligger i kortene at man med *trossamfunn*

her mener Den norske kirke. At KRL-faget skulle være redskap for et *annet* trossamfunn, er nærmest utenkelig. Undervisningen skal likevel ta utgangspunkt i den evangelisk-lutherske lære, ”som er mest utbredt i vårt land som tro, lære og kulturarv” (Innst. S. nr. 15, 1995-96, 18).

Det slås også fast at kristendom og andre religioner skal presenteres ut fra sin egenart. De samme pedagogiske prinsippene må legges til grunn for undervisning om de ulike emnene (Inns. S. nr. 15 – 1995-96, 18). Framfor å kalle faget ”et utvidet kristendomsfag”, foreslår man at navnet bør være *Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering* (Innst. S. nr. 15, 1995-96, 19). Ikke-kristne religioner og livssyn får dermed en sterkere symbolsk stilling her, enn i Identitet og dialog.

5. 4 Kunnskapsområder og mål i faget

Dette reflekteres også i departementets forslag til læreplan, som ble lagt frem i Stortingsmelding nr. 14 (1995-96). I dette forslaget trekkes andre religioner inn i undervisningen på et tidligere tidspunkt enn det som var tenkt i Identitet og dialog. I fagplanen fra departementet heter det at faget skal ”ivareta den enkelte elevs identitet ut fra egen tilhørighet, samtidig som det skal fremme dialog i en felles kultur” (St. meld. Nr. 14 – 1995-96, 13). Man får et klarere inntrykk av at minoritetenes religiøse identitet er en sentral sak for det nye faget.

Læreplanen som ble lagt frem for KUF-komiteen etter departementets behandling, var i stor grad lik den som ble innført i 1997. Faget ble delt opp i fem sentrale kunnskapsfelt, *Bibelkunnskap, Kristendommens historie, Kristen livstolkning i dag, Andre religioner og Etikk og filosofi*. At kristendomskunnskap skal utgjøre den største delen av faget begrunnes med at dette er grunnleggende kulturkunnskap,

En innføring i denne tradisjonen i all dens rikdom åpner perspektiver og skaper sammenhenger som er avgjørende for å kunne orientere seg i samfunnet. Uten kjennskap til kristen tro og tradisjon fratas fremtidens unge et viktig grunnlag for å forstå normer og verdier, språk, litteratur og kunst” (St. meld. Nr. 14 – 1995-96, 13).

Kunnskap om kristendom gir en *kulturell tilgang* til kunstneriske, kulturelle, språklige og sosiale uttrykk, former og institusjoner. Dermed oppfattes kristendomskunnskap som konstituerende i *særlig grad*. Å gi kunnskap om andre religioner, livssyn og filosofiske tradisjoner er også viktig, men begrunnelsen for dette knyttes primært til fagtes toleransedannende aspekt (St. meld. nr. 14, 1995-96, 13).

Å kunne omgås med åpenhet og samtale med kunnskap og respekt, med tillit og godhet, er en kyndighet alle trenger. Derfor er det nødvendig å kjenne hverandres religion og livssyn og opplæringen om dette må favne alle (Stortingsmelding nr. 14, 1995-96, 13).

I den endelig vedtatte læreplanen forsøker man å tydeliggjøre den pedagogiske likestillingen. *Både* kristendom, og andre verdensreligioner, skal behandles som levende kilder til tro, moral og livstolkning (Læreplan for KRL av 1997). Fagets holdningsskapende dimensjon knyttes til et mål om å ”fremme forståelse og toleranse i religiøse og moralske spørsmål”, og til et mål om å skape fortrolighet med kristne og humanistiske verdier (St. meld. Nr. 14 – 1995-96, 13; Læreplan for KRL av 1997).

5. 5 Fritaksrett

I den omtalte stortingsmeldingen skriver departementet: ”De menneskerettslige forpliktelser som Norge er bundet av, er ikke til hinder for at *pluralistisk, nøytral og objektiv* undervisning gjøres obligatorisk” (St. meld. nr. 14 - 1995-96, 11, min kursivering). I Innstilling S. nr. 103 presiserer komiteen at nøytralitet i denne sammenheng, ikke må forstås som verdinøytralitet.

At undervisningen ikke skal være forkynnende, må aldri tolkes slik at den skal skje i et religiøst/verdimessig tomrom. All opplæring og oppdragelse i vår grunnskole skal ha utgangspunkt i skolens formålsparagraf, og i dette faget skal kristendommen, de forskjellige religioner og livssyn framstilles ut fra sin egenart. Hovedvekten i faget ligger på kristendomsundervisningen (Innst. S. nr. 103, 1995-96, 4)

Det politiske flertallet fremfører her en viss kritikk av den fagforståelsen departementet forsøker å etablere.⁷ Bakgrunnen for departementets ordbruk var et ønske om å markere at faget ikke brøt med menneskerettighetskonvensjonene Norge var forpliktet på. FNs menneskerettighetskomité hadde i en lignende sak i 1993 vedtatt en kommentar til artikkel 18 i FN-konvensjonen om sivile og politiske rettigheter. Denne kommentaren lyder slik:

The Committee is of the view that *article 18 (4) permits public school instruction in subjects such as the general history of religions and ethics if it is given in a neutral and objective way*. The liberty of parents or legal guardians to ensure that their children receive a religious and moral education in conformity with their own convictions, set forth in article 18 (4), is related to the guarantees of the freedom to teach a religion or belief stated in article 18 (1). The Committee notes that public education that includes instruction in a particular religion or belief is inconsistent with article 18 (4) unless provision is made for non-discriminatory exemptions or alternatives that would accommodate the wishes of parents and guardians (referert i Ot. prp. nr. 38, 1996-1997, kap. 2.2, min kursivering).

⁷ Dette er tidligere blitt påpekt av Peder Gravem, 2004, 98f

Foreldrenes rett til å gi barna en moralsk oppdragelse i tråd med egne overbevisninger er knyttet til det overordnede menneskerettslige prinsippet om tros- og tankefrihet.

Konsekvensen av dette er at religionsundervisning i skolen bare kan aksepteres i tilfeller hvor undervisningen gis på en *objektiv og nøytral* måte.

Nøytralt eller ikke, Arbeiderpartiet, Senterpartiet og Kristelig Folkeparti, hadde klart gått inn for å avskaffe den generelle retten til fritak fra undervisningen (Innst. S. nr. 15 - 1995-96, 19). I perioden fram mot innføringen av KRL, var det særlig Sosialistisk Venstreparti, den uavhengige representanten Ellen Chr. Christiansen og Høyre som, på hver sin flanke, i størst grad ga uttrykk for skepsis når det gjaldt spørsmålet om fritaksretten. Sosialistisk Venstrepartis avgjørelse om å ikke gå inn for en obligatorisk undervisning, hang sammen med deres argumentasjon mot faget som sådan. De mente at KRL ikke var inkluderende nok. Partiets representant i komiteen, Øystein Djupedal, fremmet derfor forslag om et fellesfag med navnet *Tro og livssyn*. Et samlende religionsfag burde, slik han så det, være *religionsnøytralt*. Dette vil ikke si at faget skulle være verdinøytralt, men at det burde ta utgangspunkt i *allmenne verdier* (Innst. S. nr. 15 - 1995-96, 20). Han representerte dermed et alternativ til Pettersen-utvalgets syn på forholdet mellom verdi og tradisjon, og stilte seg tydelig kritisk til tanken om at verdiorientering *må* skje i forlengelsen av tradisjonsformidling.

Høyres skepsis var på sin side motivert av et ønske om å sikre religionsfrihet, uten at kristendommens posisjon i skolen ble svekket (Innst. S. nr. 15 - 1995-96, 19). Man ønsket å forvisse seg om at skolens formålsparagraf ble gitt "et reelt innhold", og at kristendomsopplæringen ikke ble utvannet (Innst. O. nr. 95 - 1996-97, 9).

Når fritaksretten ble et så viktig tema, var det altså fordi man skulle forsøke å avpasse de menneskerettslige kravene om en nøytral undervisning, mot målet om å gi barna "ei kristen og moralsk oppseding". Forholdet mellom faget og den kristne formålsparagrafen ble dermed et presserende spørsmål. Komiteens flertall ba i forbindelse med behandlingen av læreplanen om at Regjeringen måtte komme tilbake med "en bred vurdering av fritaksretten" (Innst. S. nr. 103, 1995-96, 7). "En slik vurdering må innebefatte en juridisk vurdering og legge til grunn at grunnskolens formålsparagraf opprettholdes, og at de internasjonale konvensjoner som Norge har tiltrådt, skal overholdes" (Innst. S. nr. 103, 1995-96, 7). Dermed ble spørsmålet om hvorvidt religionsundervisning i en skole som skal gi barna "ei kristeleg og

moralsk oppseding”, kan være i tråd med menneskerettslige krav om trosfrihet, løftet frem som sentralt.

Lagdommer Erik Møse fikk oppgaven med å utrede hvilke grenser Norges folkerettslige forpliktelser – menneskerettskonvensjonene – satte for obligatorisk religionsopplæring i skolen. Også i hans drøfting sto naturlig nok spørsmålet om hvorvidt undervisningen kunne oppfattes som nøytral og objektiv sentralt. På bakgrunn av sin oppfatning av konvensjonskravene, antok Erik Møse også at opplæring som var egnet til å påvirke elevene til å komme til en bestemt tro, ville være i strid med konvensjonskravene. Med dette som utgangspunkt vurderte Møse det foreliggende juridiske rammeverket for faget slik:

Det fremgår ikke uttrykkelig av ordlyden i lovendringene av 26. juni 1996 at undervisningen i det nye faget vil være nøytral og for øvrig i samsvar med konvensjonenes krav. Men selv om formuleringene ikke er helt entydige, gir de støtte for dette syn, som dessuten bestyrkes av uttalelser i forarbeidene og i læreplanen for faget (Ot. Prp. Nr. 38, 1996-97, kap. 5.10).

Møse vurderte formålsparagrafen som en kompliserende faktor, men hevdet at den ”neppe i seg selv strider mot menneskerettskonvensjonene”. Han påpekte at målet om å gi elevene ”ei kristen og moralsk oppseding” i rammeplanene fra 70- og 80-tallet og i *Læreplan – generell del*, gis en bred tolkning,

Begrepene «kristen og moralsk oppseding» er etter hvert blitt utpenslet på en svært generell måte. Kristne og humanistiske verdier er vevet sammen. De prinsipper som er utpenslet i læreplanene, som f.eks. sannhet, rettferdighet, nestekjærlighet og menneskerettigheter, uttrykker verdier de fleste vil være enige om, uansett livssyn (Ot. Prp. Nr. 38, 1996-97, kap. 5.6).

Han konkluderte dermed med at formålsparagrafen ikke behøvde være til hinder for en undervisning i samsvar med konvensjonene, forutsatt at man tolket den ”etter tilsvarende prinsipper som i læreplanen” (Ot. Prp. Nr. 38, 1996-97, kap. 5.6).

Ut fra en slik tolkning av intern rett, konkluderte Møse med at rettskildematerialet ”gir støtte for at faget skal praktiseres nøytralt og objektivt, slik konvensjonene krever” (Ot. Prp. Nr. 38, 1996-97, kap. 4.6). Selv om Møse påpekte at formålsparagrafen kunne sette KRL-faget i et dårlig lys, mente han ikke denne loven i seg selv var til hinder for at faget skal kunne praktiseres i tråd med menneskerettskonvensjonene. Han tok likevel høyde for at visse sider ved den juridiske konteksten ”kan være egnet til å misforstås”, og konkluderte med at det tryggeste ville være en generell fritaksrett (Ot. Prp. Nr. 38, 1996-97, se kap. 5.6, kap. 5.10).

5.6 Lovteksten for KRL-faget

Den siste anbefalingen ble ikke fulgt. I stedet ble forslaget om et obligatorisk fag med

begrenset fritaksrett vedtatt. Lovteksten ble i sin helhet seende slik ut:

§ 2-4. Undervisninga i faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Fritak frå religiøse aktivitetar m.m.

Undervisninga i kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering skal

gje grundig kjennskap til Bibelen og kristendommen som kulturarv og evangelisk-luthersk tru,

gje kjennskap til andre kristne kyrkjesamfunn,

gje kjennskap til andre verdsreligionar og livssyn, etiske og filosofiske emne,

fremje forståing og respekt for kristne og humanistiske verdiar og

fremje forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål.

Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande.

Den som skal undervise i kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering, skal ta utgangspunkt i grunnskolen sin føremålsparagraf i § 1-2 og presentere kristendommen, dei ulike religionar og livssyn ut frå sin eigenart. Dei same pedagogiske prinsipp skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna.

Eleven skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå dei delane av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av annan religion eller tilslutning til anna livssyn. Dette kan m.a. vere religiøse aktivitetar i eller utanfor klasserommet. Skolen skal ved melding om fritak, så langt det er råd og særleg på småskoletrinnet, søkje å finne løysingar ved å leggje til rette for differensiert undervisning innanfor læreplanen.

Elevar som har fylt 15 år, gir sjølv skriftleg melding som nemnd i fjerde leddet (referert i Stortingsmelding 32 av 2000-2001,13)

Bestemmelsen av fritaksretten er som vi ser her svært generell. Det finnes i realiteten ingen grenser for hva som *kan* oppleves som utøvelse av annen religion. I forarbeidene til faget antydes det imidlertid hva man har i tankene. I innstillingen til Identitet og dialog tenker man seg at dette vil gjelde ”stoff av trosbekjennende art, men også deltakelse i ritualer og gudstjenester i ulike trossamfunn” (Innst. S. nr. 15 – 1995-96, 19). Et annet interessant moment er at retten til fritak gjelder uavhengig av foreldrenes medlemskap i Den norske kirke. *Alle* hadde i prinsippet rett til fritak fra det som kunne oppfattes som religiøse aktiviteter. Den nye fritaksordningen var dermed både mer generell, den gjaldt i prinsippet for alle, men også mer begrenset, fordi man ikke kunne søke om fritak fra faget i sin helhet. En tilsvarende ordning hadde ikke vært praktisert i skolen tidligere.

Premisset var likevel at faget skulle praktiseres slik, at grunnlaget for å be om fritak ville bli så lite som mulig. For å betone dette sterkere foreslo departementet at loven om KRL burde inneholde en presisering av at faget skal være et *kunnskapsfag*. Stortinget foretrakk

formuleringen: *et ordinært skolefag* av frykt for at ordet kunnskap skulle peke i retning av en teoretisering av faget.

Hvordan forholder så lovteksten seg til kravet om objektiv og nøytral undervisning?

Komiteen understreket gjentatte ganger at faget ikke bare skulle bidra til å skape et felles *kunnskapsgrunnlag*, men også et felles *verdi- og kulturgrunnlag*. I en slik sammenheng virker karakteristikker som 'nøytral' og 'objektiv' noe påklistret. Disse begrepene antyder en mangel på hermeneutisk bevissthet, og en manglende vilje eller evne, til å ta inn over seg det poeng at allmenn religionsundervisning i et pluralistisk samfunn, trolig vil by på visse hermeneutiske utfordringer. Som redegjort for i kapittel 2, er det i følge moderne vitenskapsteori i seg selv problematisk å forutsette at det i det hele tatt finnes noen *nøytral kunnskapstilgang* (kap. 2.5, 2.6). En slik holdning blir neppe mindre problematisk i en flerkulturell og flerreligiøs setting, preget av majoritets-minoritetsdynamikk.

Når undervisningen i tillegg *skal* være holdningsdannende, og dette er et helt eksplisitt mål, sitter man igjen med inntrykk av at faget til dels bygger på en selvmotsigelse, i det minste et uavklart forhold til sitt eget prosjekt. Hensikten med å bruke disse begrepene, var imidlertid å markere at faget skulle være i tråd med de konvensjonene den norske stat har forpliktet seg på. Dersom faget skulle være lovlig, *måtte* undervisningen kunne karakteriseres som nøytral og objektiv. Det ser imidlertid ut til at departementet har forsøkt å trekke faget i en litt annen retning enn KUF-komiteen. Den departementale ordbruken på dette punktet ble i alle fall vekslet inn i en idé om at ulike religioner og livssyns skulle presenteres *ut fra sin egenart*, og *ut fra samme pedagogiske tilnærming*.

Ut fra KUF-komiteens innstillinger får man dermed inntrykk av at risikoen for et fag som ikke er tilstrekkelig nøytralt, så å si utlignes av målet om en pedagogikk, *som kan karakteriseres som pluralistisk*. Nå omfavnes ikke dette begrepet, 'pluralisme', av verken Pettersen-utvalget eller KUF-komiteen. Men dersom man forstår 'pluralisme' som *en imøtekommende holdning til religiøst og kulturelt mangfold*, vil man finne dekning for at faget er preget av en slik innstilling. Av lovteksten går det imidlertid fram at holdninger som toleranse og gjensidig respekt skal utvikles i en kontekst, som oppfattes som verken verdi- eller religionsnøytral. Opplæringen skal ikke bare fremme forståelse og respekt "for andre verdsreligionar og livssyn", men også for "kristne og humanistiske verdier". Dessuten skal den som skal undervise i KRL, "ta utgangspunkt i grunnskolen sin føremålsparagraf i § 1-2".

5.7 Elementer og mål i faget

Dermed kan man spørre, skal kristendomskunnskap som fagområde, spille en særlig rolle når det gjelder å fremme respekt for grunnleggende verdier i skolen og samfunnet? Ut fra forarbeidene er det ikke helt enkelt å få tak på dette, men man kan forsøke å belyse problemstillingen ved å undersøke relasjonen mellom *elementene* i faget og *målformuleringene*. I forarbeidene til faget forstås religion som *kulturarv, som verdibærende og identitetsskapende tradisjon, som utgangspunkt for livstolkning og moraldannelse, og som tro*. Temaområdene i faget er inndelt i tre hovedbolker, 'kristen tro og tradisjon', 'andre religioner og livssyn' og 'etiske og filosofiske emne'. I tillegg er 'kristen og humanistisk tradisjon' et element i undervisningen, selv om dette ikke presenteres som et eget temaområde i læreplanen.

Målene for undervisningen er i følge forarbeidene, lovformuleringen og læreplanen, å hjelpe elevene til å utvikle: *1, egen identitet ut fra eget livssyn, 2, moralsk ryggrad, 3, toleranse, gjensidig forståelse og evne til dialog, 4, grunnleggende kunnskap, om og dermed tilgang til, felleskulturen*. Ut fra dette kan man slutte at *opplæring til tro* ikke har noen plass i faget, uansett hvilket tema det gjelder. *Å skape forståelse for kristen tro, og andre former for religiøs overbevisning, er derimot en vesentlig sak for skolen*.

Når det gjelder de tre temaområdene, er det åpenbart at disse skal gi det som regnes som grunnleggende kunnskap. 'Andre religioner' skal aktualiseres som identitets- og verdibærende tradisjoner, og som kilder til livstolkning. Undervisningen skal gi kunnskap som er vesentlig for å fremme toleranse og gjensidig respekt, og i tillegg fremme egenidentitet. 'Etiske og filosofiske emne' skal gi en etisk orientering, med utgangspunkt i filosofi og etikk. *Kristendomskunnskap* skal gi konstituerende kunnskap om 'kulturarven', om ulike sider ved luthersk kristendomsforståelse og om andre kristne trossamfunn. Også denne delen av undervisningen skal bidra til å fremme forståelse og toleranse, i tillegg til å gi egenidentitet. Undervisningen skal aktualisere kristendom som identitets- og verdibærende tradisjon, og som kilde til livstolkning.

5.8 Kristen-humanisme, moral og borgerdannelse

Ut fra dette, ser det ut til at den viktigste forskjellen mellom kristendom som temaområde, og andre religioner, er at førstnevnte gis betydelig mer plass i undervisningen. I og med at

‘kristen og humanistisk tradisjon` skal ha en overordnet moral- og identitetsdannende betydning, kan det likevel se ut til at kristendomsundervisningen skal spille en særlig rolle når det gjelder ”å skape felles verdigrunnlag”. Fagets forarbeider beskriver kristen-humanismen som en samlet verditradisjon, men denne tildeles ikke noen selvstendig posisjon som kunnskapsstoff i KRL. Man må derfor anta at elevenes fortrolighet med de kristen-humanistiske verdiene skal utvikles i møte med det øvrige faginnholdet. Ettersom ”den sammenflettede tradisjon” også beskrives som tolerant og kulturåpen, ser det se ut til at også andre religioner og livssyn skal kunne spille en rolle i det kristen-humanistiske dannelsesprosjektet. Men vil dette primært være som representanter for ´andre livssyn`, som noe for ´oss`, eller ´norske kristne` å bryne seg mot, noe å utvikle toleranse overfor? Eller betraktes andre religioner også som mulige selvstendige kilder til allmenne verdier, som nestekjærlighet og solidaritet?

Geir Skeie hevder i avhandlingen *En kulturbevisst religionspedagogikk* at en allmenn religionsundervisning ”ikke bør legitimeres ved at en enkelt religion skal sikre innholdet i den nasjonale, kulturelle identitet” (Skeie 1998, 262). Det er etter hans mening problematisk at en bestemt religion gis en ideologisk funksjon (1998, 248). I stedet argumenterer han for en type religionsundervisning som baserer seg på en felles, pluralistisk samfunnsideologi. ”Et viktig punkt blir da å peke på hvordan de ulike religiøse og livssynsmessige tradisjoner bidrar til denne felles ideologien, hvordan de fortolker den og kan knyttes opp til dens verdier” (1998, 262). Ser man på presentasjonen av elementene i faget, framstår det likevel ikke som helt opplagt at bestemmelsene utelukker dette.

Skeie baserer imidlertid sin kritikk på en oppfatning om at: ”i et pluralt samfunn kan ”den sammenflettede tradisjon” bare spille en sosialt og kulturelt integrerende rolle for henholdsvis kristne og/eller humanister” (Skeie 1998, 256). Dette bringer oss tilbake til spørsmålet om *substansen* i formelen, ´kristen og humanistisk tradisjon`. Som jeg påpekte i det foregående kapittel, relateres dette fenomenet både til ´samfunnet` og til ´oss` (kap. 4.4). Hvem vi er, blir dermed et sentralt spørsmål. I Identitet og dialog framtrer et bilde av en historisk, kristelig tradisjon, som i samspill med humanistisk tenkning, har båret fram verdier som toleranse, demokrati, nestekjærlighet og rasjonalitet. Disse verdiene er til dels institusjonalisert i det norske samfunnet. Samtidig forutsetter man et historisk, kristelig fellesskap, som både er lokalt, nasjonalt og globalt. Den kristne tradisjon antas å ha en integrerende kraft, ”en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger”, som ”binder

oss sammen med andre folkeslag'' (Generell del 1993, 17).

Det har neppe vært et mål at livssynsminoritetene skal identifisere seg med dette kristne fellesskapet. Men det ser ut til å ha vært et mål at minoritetene, i likhet med majoritetsellevne, blant annet gjennom kjennskap til kristendom, skal utvikle forståelse og respekt for sentrale verdier i samfunnet. Dermed må man kunne si at kristendom gis en særlig ideologisk funksjon. Dette utelukker ikke at KRL som dannelsesprosjektet legger til rette for utvikling av ulike former for partikulær religiøs identitet. Det ser likevel ut til at KRL som arena for borgerdanning, kan komme til å sette minoritetsellevne i en marginalisert posisjon. I hvilken grad vil deres religiøse identitet stilles i et spenningsforhold til det som betraktes som samfunnets verdier?

5.9 Oppsummering

Usikkerheten rundt dette kan forklare kontroversene rundt faget, men konfliktene om KRL skyldes trolig også at ikke alle uten videre aksepterer forestillingen om kristen-humanismen, som en overordnet verdibærende meningsramme i samfunnet som *sann eller gyldig*. I stedet knytter man, jamfør Skeie, begreper som kristen og humanistisk til en eller flere partikulære gruppeidentiteter, 'oss som, henholdsvis, kristne og/eller humanister', eller 'oss som folk'. Dette er for så vidt ikke helt ubegrunnet. Fagets forarbeider gir til dels støtte for et slikt syn. Men begrepet knyttes hele veien til verdier som i stor grad regnes som allmenne i en norsk kontekst, eller som er institusjonaliserte i det politiske system. De har en upersonlig dimensjon. Det ser dermed ut til at det som er 'vårt', ikke nødvendigvis knyttes til etnokulturelle kvaliteter. Kristen-humanismen har et *demos*-preg. KRL-faget gjør kristendom til markør for majoritetsgruppen. Kristen-humanismen reflekterer på sin side allmenne verdier, og forstås som et fenomen minoritetene kan komme på innsiden av. I KUF-komiteen presiserer man imidlertid at faget skal være en arena for bygging av *felleskulturell identitet*, og går dermed ut fra at man kan snakke om ulike identitetsnivåer. Det er likevel ikke gitt at dette fungerer inkluderende, eller at det ikke kan oppleves som et overtramp.

6. Justeringer i faget?

I 1997 bestemte man at faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering skulle gjennomgå en større evaluering, etter at ordningen med obligatorisk undervisning hadde vært praktisert i tre år. KRL var derfor oppe til politisk behandling allerede i 2001. På bakgrunn av to evalueringsrapporter, utarbeidet av henholdsvis Norsk Lærerakademi, Diaforsk og Høgskulen i Volda, skulle Stortinget foreta en vurdering av hvorvidt faget fungerte i tråd med intensjonene (St. meld. Nr. 32, 2000-2001, 5).

Forskningsrapportene ble sammenfattet av departementet og lagt fram for KUF-komiteen i Stortingsmelding 32, 2000-2001. Denne meldingen slo fast at fritaksordningen ble praktisert for strengt. NLA og Diaforsk/HiVs forskningsrapporter viste at det også medførte praktiske problemer for foreldrene å be om fritak. Departementet satte derfor i gang tiltak for å gi bedre opplysning om foreldrenes rettigheter. I tillegg ble det laget et skjema for melding om fritak, og dette krevde ikke noen grunngivelse for ønsket om fritak (St. meld. Nr. 32, 2000-2001, 85).

KUF-komiteen sluttet seg til at det burde bli enklere å be om fri fra ”klart religiøse aktiviteter” (Innst. S. nr. 240, 2000-2001, 5). Et flertall var også enig at det ikke skulle vært nødvendig å *begrunne* fritak (Innst. S. nr. 240, 2000-2001, 5). Samtidig var det viktig å sikre at fagets innhold og det pedagogiske opplegget ble utformet på en måte som samlet elevene det meste av tiden (St. meld. Nr. 32, 2000-2001, 84). Når det gjaldt spørsmålet om *praktiseringen av faget*, viste funnene fra NLAs rapport at et flertall av lærerne forsøkte å undervise i faget på en måte som gjorde ”at alle livssyn blir oppfattet som likeverdige” (St. meld. Nr. 32 2000-2001, 43f). Det var likevel noe forskjell på hvor mye tid man brukte på de ulike fagområdene. Et mindretall benyttet mer enn 80 prosent av tiden på det kristendomsfaglige stoffet. Det vanligste var imidlertid å bruke omtrent halvparten av tiden på dette, og resten på de øvrige fagområdene (St. meld. Nr. 32 32, 2000-2001, 43f).

Læreplanen ble på bakgrunn av disse opplysningene, revidert, blant annet for å redusere stoffmengden i faget, og gjøre vektingen av de ulike fagområdene klarere. Arbeiderpartiets medlemmer i KUF-komiteen var imidlertid opptatt av å presisere at kristendomsdelen i faget fremdeles burde omfatte omkring halvparten av stoffmengden, *omtrent 55 prosent* (Innst. S. nr. 240, 2000-200, 17).

Stortinget vedtok i denne sammenheng også å endre navnet på KRL til Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Hensikten med dette var å tydeliggjøre den *pedagogiske likestillingen* mellom de ulike religions- og livssynstradisjonene (jf. Ot. Prp. Nr. 30, 2001-2002, Innst. O. nr. 27, 2001-2002). Det er for så vidt interessant at Arbeiderpartiet i forbindelse med behandlingen av stortingsmeldingen, gikk sammen med Sosialistisk Venstreparti om å gjenoppta forslaget om at faget skulle hete *Tro og livssyn*. Dette faget antyder en litt annen agenda enn den Hernes i sin tid formulerte. Dette forslaget fikk imidlertid ikke flertall (Innst. S. nr. 240, 2000-2001, 4,9). Hensikten med navneskiftet og de øvrige tiltakene var for øvrig å sikre at undervisningen ble praktisert *i tråd med intensjonene bak faget* (St. meld. Nr. 32, 2000-2001, 83).

6.1 Rettsbehandling av faget

Evalueringen førte med andre ord ikke til noen bred drøfting av målsettingene for opplæringen, tanken var snarere at justeringen skulle tydeliggjøre de opprinnelige intensjonene. Resultatet var likevel at 'andre religioner' fikk en sterkere symbolsk stilling, i og med navneskiftet. Minoritetenes rettigheter ble også forsøkt bedre sikret, ettersom praksisen knyttet til fritaksordningen ble formalisert. Tros- og livssynsminoritetene mente imidlertid at kristendomsundervisningen fremdeles ble gitt særlig prioritet. Parallelt med evalueringsarbeidet gikk foreldre med tilknytning til HEF og Islamsk råd Norge til sak mot staten for å få fullt fritak fra undervisningen i KRL. Da staten fikk medhold i Oslo byrett, trakk de muslimske foreldrene seg, men uttrykte støtte til humanetikerne, som førte saken videre. Konflikten endte i Høyesterett som i 2001 konkluderte med at bestemmelsene for faget ivaretok Norges folkerettslige forpliktelser, og at foreldrene dermed *ikke* hadde noen legitim rett til å holde barna sine borte fra den obligatoriske undervisningen (Borchgrevink 2002, 125-143).

HEF-foreldrene valgte etter dette å ta saken videre til FNs *menneskerettighetskomité* og *Den europeiske menneskerettskomiteen*. I 2004 var FN-komiteens uttalelse klar, og denne trakk en annen konklusjon enn Høyesterett. Komiteen mente faget var problematisk sett i lys av, "*the preference reflected in the Constitution and the object clause of the Education Act*" (FNs menneskerettighetskomité, 05.11.04). Ikke bare den kristne formålsparagrafen, men også den konstitusjonelle tilknytningen til Den norske kirke, ble betraktet som problematisk. Saksøkers erfaring viste, i følge komiteen, at fritaksretten ikke sikret foreldreretten, og at

faget ikke tydelig nok skilte religiøs praksis fra kunnskap om religion (FNs menneskerettighetskomité, 05.11.04).

FN-kommisjonens uttalelser er formelt sett ikke bindende. Men ettersom dette er det fremste organet med myndighet til å uttale seg om tolkningen av FN-konvensjonen, ble denne konklusjonen tatt alvorlig av norske myndigheter. Departementet mente uttalelsen måtte få konsekvenser for fagets binding til formålsparagrafen og for fritaksbestemmelsen (Ot. Prp. Nr. 91, 2004-2005). Derfor ble kravet om at: ”Den som skal undervise i kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering, skal ta utgangspunkt i grunnskolen sin føremålsparagraf i § 1-2”, tatt ut av KRL-loven (opplæringslova § 2 – 4, fram til 17. juni 2005). Fritaksbestemmelsen ble også flyttet inn i en egen paragraf, for å tydeliggjøre at fritaksretten gjaldt all virksomhet i skolen (Besl. O. nr. 95, 2005). Hensikten med dette var trolig å understreke at fritaksretten ikke primært gjaldt religionsundervisningen, men aktiviteter i skolen generelt.

Også læreplanen gjennomgikk i denne forbindelse endringer. Denne nye læreplanen var en del av reformen *Kunnskapsløftet*, og tanken bak kunnskapsløftet var at øvelse i grunnleggende ferdigheter, lesning, skriving og regning, skulle gjennomsyre undervisningen i alle fag, inkludert KRL (Kunnskapsdepartementets nettsider, 26.10.09). Hva skjedde så med den moraldannende fortellingspedagogikken som Pettersen-utvalget gikk inn for? Den nye læreplanen var forenklet i forhold til tidligere, og mindre detaljert. Mens den første læreplanen i faget inneholdt spesifikke bestemmelser, om for eksempel hvilket årstrinn elevene skulle lære om helgenen Martin av Tours, var den nye læreplanen langt mindre omfattende. Like vesentlig var det at planen *ikke* angav arbeidsmåter i faget, men la opp til stor valgfrihet på lokalt nivå når det gjaldt læringsmetode og pedagogikk (Læreplan for KRL av 2005). Utformingen av det praktisk-pedagogiske ved KRL, ble flyttet ned på lokalt styringsnivå, noe som åpnet for større mangfold, når det gjaldt pedagogiske tilnærminger. (Læreplan for KRL av 2005). Dette innebærer en avpolitisering av spørsmål knyttet til den pedagogisk-didaktiske siden ved faget.

6. 2 Dom i EMD

Selv om lovparagrafen som regulerte KRL-faget ikke lenger henviste direkte til formålsparagrafen, var det klart at denne fortsatt var relevant for diskusjonen om religion i skolen generelt, og KRL spesielt. Som all annen virksomhet i skolen, var faget fremdeles

underlagt målet om å gi elevene ”en kristen og moralsk oppseding”. Da saken kom opp i Den europeiske menneskerettsdomstolen, et par år senere enn i FN, ble det også her gjort et poeng ut av dette. EMD konsentrerte seg, i enda større grad enn FN-kommisjonen om *ordlyden* i lovteksten som regulerte faget. Problemet var, i følge EMD, ikke den kvantitative overvekten av kristendomsundervisning, men at lovteksten antydte en kvalitativ forskjell i måten kristendommen ble presentert på, sammenliknet med andre livssyn. Målet om å gi ”grundig kjennskap” til kristendommen, var ikke problematisk i seg selv. Men kombinert med formålsparagrafen, kravet om at opplæringen skulle ”fremme forståelse og respekt for kristne og humanistisk verdier”, bygde formuleringen opp under et inntrykk av at faget ga kristendommen en privilegert stilling (EMD, 29.06.2007, kap. 90-95).

Dermed fastslo EMD at religionsundervisningen i norsk skole brøt med artikkel 2 i tilleggsprotokoll 1, i Den europeiske menneskerettskonvensjonen hvor det heter at *”Funksjoner staten påtar seg i utdanning og undervisning, skal den utøve med respekt for foreldres rett til å sikre slik utdanning og undervisning i samsvar med deres egen religiøse og filosofiske overbevisning”* (Artikkel 2, protokoll 1, EMK). Dette betydde for så vidt ikke at religionsundervisningen, som sådan, var rettstridig, men at KRL som *obligatorisk* fag med kun begrenset rett til fritak, ikke kunne godtas.

Mange har påpekt at EMD baserte sin vurdering av faget på grunnlag av lovteksten, slik den så ut i 1997. Dette har sin naturlige forklaring i at det nettopp var KRL av 1997, som ble stevnet for retten. Som departementet har hevdet, rettet kritikken fra EMD seg mot forhold som ikke var blitt endret siden 1997. Sett i sammenheng med målet om å fremme `kristne og humanistiske verdier` og den kristne formålsparagrafen, kunne `kristendom` fremdeles framstå som et særegent og privilegert kunnskapsområde i faget.

Da EMD-dommen ble kjent, satt Øystein Djupedal fra Sosialistisk Venstreparti, som statsråd i Kunnskapsdepartementet. Stortingsforhandlingen i perioden 1995- 2005, viser at SV hele veien ga uttrykk for en klar motstand mot KRL. Etter at FN-komiteens uttalelse var klar i 2004 foreslo SVs representant i KUF-komiteen igjen et ”religionsnøytralt fag”, som ikke ga ”kristen tro og kultur særskilt forrang” (Innst. O. nr.104, 2004 -2005, 4). Ved denne anledningen tok SV også til orde for å endre formålsparagrafen. Representanter fra de andre partiene, blant annet Arbeiderpartiet, gikk i mot et slikt forslag, med den begrunnelse at en omarbeiding av formålet for skolen måtte skje i en bredere sammenheng enn i forbindelse

med KRL-faget (Odelstinget, 04.06.2005, Innst. O. nr.104, 2004 -2005, 3ff).

Da Djupedal fikk EMD-dommen på bordet, hadde Den rød-grønne regjeringen allerede opprettet et utvalg som arbeidet med forslag til ny formålsparagraf for skolen. Dette ble ledet av daværende viserektor ved Universitetet i Oslo, Inga Bostad. Bostad-utvalget la fram sitt forslag til ny lovtekst i 2007. Saken måtte gjennom en høringsrunde, og ble ikke behandlet i Stortinget før i 2008, samme år som RLE-faget. Spørsmålet er likevel om de to aktuelle sakene, RLE og den nye formålsparagrafen, kan leses som uttrykk for et samlet skolepolitisk initiativ? Før vi går nærmere inn på dette, er det et noen skole- og religionspolitiske utviklingstrekk på 2000-tallet det kan være verdt å merke seg.

6. 3 Religionspolitisk utvikling og klimaskifte i skoledebatten

Trosopplæringsreformen, som ble iverksatt i 2004, er av en viss betydning i denne sammenheng, fordi den bidro til å markere trosopplæring som et rent kirkelig foretak. Målet med reformen har vært å utvide dåpsopplæringstilbudet i Den norske kirke (St. meld. Nr. 7 fra 2002-2003, 7f). I Stortingsmeldingen om saken, nr. 7 fra 2002-2003, trekker departementet fram endringene i skolens kristendomsundervisning siden 1969, som en viktig bakgrunn for initiativet. Innføringen av KRL-faget ser ut til å ha gjort spørsmålet om kirkens opplæringstilbud presserende. I utredningen *NOU 2000:26 «...til et åpent liv i tro og tillit»*, slås det fast: *”Kirken kan fortsatt regne med at barn og unge får kunnskap om kristendommen og kirken i skolen, men en kan i mindre grad enn tidligere regne med at denne undervisningen bidrar til kirkens egen målsetting”* (NOU 2000:26, 37). Til forskjell fra skolen er det kirkens hensikt å være forkynnende og ”fokusere på et levende møte med Jesus Kristus”. Målet for kirkens kristendomsformidling er vesensforskjellig fra skolens (ibid.). Med dette befestes trosopplæring som en kirkesak, selv om det fortsatt er et statlig anliggende.⁸

Også statskirkespørsmålet er blitt politisk behandlet på 2000-tallet. Avgjørelser på dette feltet har ingen direkte betydning for religionsfaget i skolen. Det er imidlertid ikke irrelevant for skolen hva slags plass kristen religion tilskrives i samfunnet. Ordlyden i den vedtatte

⁸ Tros- og livssynssamfunn mottar kompensatorisk støtte beregnet ut fra bevilgninger til kirken, jf. Lov om tilskott til livssynssamfunn. Det legges ikke føringer på at disse midlene skal benyttes til trosopplæring eller undervisning i egen religion (LOV-1981-06-12-64, § 2)

verdiparagrafen i grunnloven, som skal erstatte bestemmelsen om at ”den evangelisk-lutherske Religion forbliver statens offentlige religion”, er verdt å merke seg. Her slås det fast at: ”*Værdigrundlaget forbliver vor kristne og humanistiske Arv. Denne Grundlov skal sikre Demokrati, Retsstat og Menneskerettighederne*”(Kirkeforliket 10.04.08). Kristen-humanismens posisjon som verdigrunnlag i samfunnet, er dermed innskrevet i grunnloven.

I denne perioden har man også sett et klimaskifte i skoledebatten. I følge Alfred Oftedal Telhaug og Olav Mediås har skiftende regjeringer i skolepolitikken etter 1997, gitt sterkere prioritet til ”instrumentalisme og økonomisk nyttetenkning” (Telhaug og Mediås 2003, 432). Fokus på resultater og læringsutbytte, grunnleggende ferdigheter som lesning og regning, har stått i fokus. Kulturell integrasjon er blitt en mindre sentral sak for skolepolitikken. Telhaug og Mediås mener særlig Kristin Clemets utdanningspolitiske tilnærming i Utdannings- og forskningsdepartementet under Bondevik II-regjeringen har bidratt til dette (2003, 432).

Denne regjeringen har nok beholdt KRL-faget som obligatorisk fag i grunnskolen og som kulturelt lim i samfunnet, og en har identifisert seg med kravet om integrering av innvandrere gjennom en obligatorisk norskopplæring, men den har for øvrig ikke engasjert seg til fordel for grunnskolen som formidler av et kulturelt fellesskap (Telhaug og Mediås 2003, 432)

Etter regjeringsskiftet i 2005, hvor Sosialistisk Venstreparti overtok statsrådsstillingen i Kunnskapsdepartementet, har fokuset på utjevning av sosiale forskjeller i skolen, stått i fokus. Mens Hernes-reformene kunne oppfattes som program for *kulturfordeling* (Wingård 2003, 341), ser det for den nåværende regjering ut til å dreie seg om *utjevning gjennom fokus på grunnleggende ferdigheter*. I en slik kontekst er det ikke gitt at religionsfaget oppfattes som en så betydningsfull religions- og kulturpolitisk investering.

6. 4 Bostad-utvalget

Regjeringen oppnevnte i 2006 et utvalg, som skulle vurdere gjeldende formålsparagrafer for skole og barnehage, og på bakgrunn av dette fremme forslag til ny formålsparagraf. At utvalget var *regjeringsoppnevnt*, innebar at selve regjeringen, ikke bare statsråden og departementet, var involvert i oppnevningen. Utvalget, som ble ledet av viserektor ved Universitetet i Oslo, Inga Bostad, besto av ulike personer fra norsk politikk og samfunnsliv. Pedagogikk- og utdanningsinstitusjoner med tydelig livssynbasis var representert, med Dag Hareide fra Norsk Humanistisk Akademi – Nansenskolen og Erling Birkedal, som da var direktør for IKO- Kirkelig pedagogisk senter. I tillegg inkluderte utvalget personer fra sentrale norske tros- og livssynsorganisasjoner, biskop Helga Haugland Byfuglien, i tillegg

til Kristin Mile fra Human-Etisk forbund. Ettersom ulike kristne og humanistiske institusjoner var representert, ville det ikke vært unaturlig om en eller flere representanter for de nye tros- og livssynsminoritetene ble trukket inn. Den norsk-pakistanske SV-politikeren, Akhtar Chaudry, ble plukket ut. Selv om Chaudry *ikke* først og fremst kjent som representant for muslimske trossamfunn, betydde dette at Bostad-utvalget hadde en bredere religiøs representasjon, enn noe annet utvalg som har utredet religion i norsk skole på 1990- og 2000-tallet. For øvrig besto utvalget av et bredt spekter med personer med bakgrunn fra politikk, utdanningsinstitusjoner og norsk offentlig liv for øvrig.⁹

6.5 Religion/kultur som konfliktlinje

Spørsmålet om hvorvidt formålsparagrafen skulle hen vise til religions- og livssynstradisjoner, ser ut til å ha vært et av de viktigste i utvalgets arbeid. Utvalgsmedlemmene var grunnleggende uenige på dette punkt, og for å synliggjøre dette har man i utredningen *Formål for framtida NOU 2007:6*, valgt å presentere utvalgsmedlemmenes *primærstandpunkter*. Utvalget delte seg i tre grupper, hvor alle gikk ut fra at paragrafen bør inneholde henvisning til sentrale fellesverdier. Uenigheten gikk på hvorvidt verdiene bør *forankres* i kristen og humanistisk tradisjon, eller ikke.

I utgangspunktet var det flertall i utvalget for en formålsparagraf som *ikke* henviste til religioner eller livssyn. Åtte av utvalgsmedlemmene, blant annet Mile og Chaudry, stilte seg bak et slikt forslag, med denne begrunnelsen:

Vi ønsker å fremheve at skolen primært er, og skal være, en utdanningsinstitusjon, og ikke en institusjon som direkte eller indirekte skal bedrive opplæring til en bestemt tro. Dette må ligge utenfor skolens oppgave i et moderne, kunnskapsbasert og pluralistisk samfunn (NOU 2007:6, 21).

For disse var det et poeng at formålsparagrafen skulle være *inkluderende*, og man oppfattet at en lovtekst som henviste til bestemte religiøse tradisjoner kunne ha motsatt effekt.

Dette vil kunne virke ekskluderende i et samfunn som ikke lenger er homogent, men tvert i mot i økende grad har karakter av å være både et multietnisk og et multireligiøst samfunn, noe som også preger skole og barnehage. I tillegg kommer at de verdiene man sikter til (menneskeverd, nestekjærlighet, toleranse, åndsfrihet etc.), ikke kan sies å være spesifikt kristne, men tvert i mot i stor grad deles av andre religioner og livssyn (NOU 2007:6, 21)

⁹ De øvrige medlemmene, Eva Baumann, Anders Hornslien, Tore Renberg, Henriette Sinding Aasen, Ellen Inga O. Hætta, Snorre S. Valen, Tove Bull, Kamil Øzerk, se NOU 2007:6, 2

Birkedal, Byfuglien og Ellen Inga O. Hætta sto på sin side sammen om å ville: ”*tydeliggjøre ”grunnleggende verdier i kristen og humanistisk tradisjon” som den kulturelle basis for virksomheten*” (NOU 2007:6, 23). De ønsket å ”*markere tydelig at mangfoldet i samfunnet må være synlig i skolen, og at den enkeltes overbevisning skal respekteres*” (NOU 2007:6, 23).

Forslaget er et uttrykk for en bevissthet om den kulturelle arven og tradisjonen skolen særlig har som oppgave å forvalte. *En synliggjøring av majoritetens kulturtradisjon i et felles formål handler ikke om et hegemoni som ekskluderer andre tradisjoner eller oppfatninger.* Barn og unge har rett til å få innsikt i en sammensatt kultur, der både majoritet og minoritet blir synliggjort, ikke bare det som er felles (NOU 2007:6, 23, min utheving).

Birkedal, Byfuglien og Hætta mente formålsparagrafen burde *synliggjøre* majoritetens kulturtradisjon, og tydeliggjøre kulturens *sammensatthet*. Mens Mile-fraksjonen ønsket en formulering som forutsatte at *fellesverdiene* sto i et nøytralt forhold til ulike grupper i samfunnet, søkte Birkedal-fraksjonen å sikre at reell ulikhet mellom ulike grupper i samfunnet ble *anerkjent og synliggjort*.

De to gruppenes ga også uttrykk for ulike syn på prinsippet om trosfrihet og foreldrerett. Fraksjonen som ønsket en religionsnøytral paragraf var opptatt av ”å sikre best mulige kår for tanke- og religionsfriheten til barn og unge i skoler og barnehager” (NOU 2007:6, 21). Foreldreretten var viktig for denne gruppen, men *barnas religionsfrihet* ble satt i sentrum (NOU 2007:6, 21ff). Birkedal, Byfuglien og Hætta gir på sin side uttrykk for at ”foreldrenes ansvar for oppdragelse og opplæring av sine barn”, bør gis forrang (NOU 2007:6, 21-23). De mente derfor et mål om at opplæringen skal skje ”i samarbeid og forståing med heimen”, bør uttrykkes tidlig i lovteksten (NOU 2007:6, 23).

Det ser altså ut til å ha vært en sammenheng mellom målet om å ”synliggjøre forskjeller” og ”tydelig prioritering av foreldreretten” på den ene siden, og vektlegging av ”fellesverdier” og ”barnas åndsfrihet” på den andre. Den første ”modellen”, hvis man kan snakke om det, legger opp til at skolen skal fremme en type pluralisme, hvor majoriteten oppfattes som en gruppe, ved siden av andre religiøse og kulturelle minoritetsgrupper. Den andre modellen setter *individet i sentrum*, og oppfatter verdiene som allmenne, heller enn kulturelt bestemt. Mens Mile-fraksjonen ser ut til å operere med et religionsbegrep hvor religion forstås som *overbevisningssak*, betrakter Birkedal-fraksjonen, religion som *kulturtradisjon*, like mye som *tro*. Dette betyr ikke at utvalget entydig delte seg etter denne linjen. Chaudry, som ga sin støtte til en religionsnøytral paragraf, gikk i likhet med Birkedal-fraksjonen, inn for en

tydelig prioritering av foreldreretten (Referat utvalgsmøte 17. – 18. april 2007, 2). Det ser like fullt ut til at grunnlaget for alliansedannelsene i utvalget *først og fremst* var spørsmålet om *henvisning til religioner og livssyn*. Hva slags verdier som burde nevnes i paragrafen, var man i stor grad enige om.

Muligens kan man her snakke om en underliggende konflikt mellom ulike *integreringsstrategier*, hvor det står om hvorvidt *gruppeidentitet bør oppfattes som formidler av relasjonen individ – fellesskap*. Birkedal, Byfuglien og Hætta tar utgangspunkt i at majoriteten er en *gruppe*, som historisk og kulturelt, kan knyttes til kristen og humanistisk tradisjon. Felleskulturen identifiseres med disse tradisjonene, men den består også av andre kulturelle/religiøse grupper. Man oppfatter dermed at partikulær tilhørighet, innen dette sammensatte fellesskapet, må ligge til grunn for skolens tilnærming til elevenes identitetsdannelse og moralske fostring. Mile-fraksjonen gir uttrykk for et annet syn, her står individene i et mer direkte forhold til samfunnsverdiene. Verdiene formidles ikke av religion eller kulturtradisjon, de er bestemt som allmenne eller universelle.

Konsensusforslaget, som også de øvrige medlemmene av utvalget sluttet seg til, kan betraktes som et forsøk på å forene ”individ-linja” med ”gruppe-linja”, i det man avgjør at fellesverdiene kommer til *uttrykk* i ulike religioner og livssyn, i tillegg til kristen og humanistisk tradisjon:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal opne dører mot verda og framtida og gi elevane historisk og kulturell innsikt. Ho skal byggje på respekt for menneskeverdet, på åndsfridom, nestekjærleik, likeverd og solidaritet, slik desse grunnleggjande verdiane kjem til uttrykk i kristen og humanistisk tradisjon, i ulike religionar og livssyn, og slik dei er forankra i menneskerettane. Opplæringa skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.

Elevane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. Elevane skal lære å tenkje kritisk, handle etisk og ta økologisk ansvar. Dei skal ha medansvar og høve til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane med tillit og krav, og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

Skolen skal samarbeide med heimen (NOU 2007:6, 26).

Verdiene opplæringen skal bygge på, angis her først: *respekt for menneskeverdet, åndsfridom, nestekjærleik, likeverd og solidaritet*. Deretter viser man til hvor disse verdiene *kommer til uttrykk*: i ’kristen og humanistisk tradisjon’ og ’ulike religioner og livssyn’, og til slutt hvor de er *forankret*: ’i menneskerettighetene’. Menneskerettene forstås dermed som fellesverdienes ankerfeste. Dermed synliggjøres tradisjon og religion, uten at verdiene

bestemmes som religions- og tradisjonsbundne. Rekkefølgen, at 'kristen og humanistisk tradisjon' nevnes før 'ulike religioner og livssyn', som igjen nevnes før 'menneskerettighetene', er ikke resultat av en tilfeldig vurdering. Det går klart fram av møtetreferatene at dette var gjenstand for diskusjon og forhandlinger i utvalget (Referat utvalgsmøte 17. – 18. april 2007). At de ulike religiøse tradisjonene ble nevnt før menneskerettighetene, var helt avgjørende for at man skulle kunne samles om en formulering.

6.6 Stortingets kompromiss

Departementet delte etter høringsrunden de instansene som ikke støttet konsensusforslaget, inn i to grupper; de som ønsket en tydeliggjøring av de kristne og humanistiske grunnverdiene og den kristne kulturarven, og de som ønsket en formålsparagraf uten henvisning til religion eller livssyn. Forslaget ble derimot støttet av blant annet Islamsk råd Norge og Innvandrernes Landsorganisasjon (Ot. Prp. Nr. 46, 22f). Her avtegnes tilsvarende konfliktlinjer som de man fant i Bostad-utvalget.

Ettersom regjeringen, som gikk inn for konsensusforslaget, hadde flertall i Stortinget, kunne Bostad-utvalgets forslag blitt vedtatt som lov. Men regjeringen valgte i stedet å forhandle med opposisjonen, med den begrunnelse at skolens formålsparagraf burde ha bred politisk tilslutning. Det kan ha vært et mål for regjeringen å unngå at også formålsparagrafen skulle bli en kampsak for opposisjonen. KrF hadde allerede vært tydelig i sin kritikk etter innføringen av RLE.

Resultatet var uansett at konsensusforslaget ble bearbeidet, slik at man kom fram til en ny enighet om hvordan formålsparagrafen skulle se ut. Jeg har her kursivert de setningene det er verdt å legge merke til:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, *i samarbeid og forståing med heimen*, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som óg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast (Opplæringsloven § 1-1).

Formuleringene i teksten er her endret slik at de i stor grad samsvarer med Birkedal-fraksjonens konkrete forslag: *"Skolen skal byggje på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk tradisjon, og verdier i menneskerettane og i ulike religionar og livssyn i samfunnet"* (NOU 2007:6, 23). Som man ser her *grunnes* verdiene i 'kristen og humanistisk tradisjon', i stedet for kun å *komme til uttrykk* i denne tradisjonen. Ved å legge til ordet 'arv' har man sørget for en språklig harmonisering med den nye verdiparagrafen i grunnloven (se kap. 6.3). I tillegg trekkes 'tilgivelse' inn som en sentral verdi i skolen, noe KrF framstiller som en klar seier (Vårt land, 06.11.08). I den vedtatte lovteksten har man også flyttet målet om samarbeid med foreldre og foresatte, til første setning, og man har tatt inn en formulering om at *"opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding"*.

Den vedtatte teksten inneholder også en mer dulgt formulering: *"Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon"*. I Bostad-utvalgets forslag nevnes ikke 'kulturarven', man snakker i stedet om "historisk og kulturell innsikt". Hva man viser til når man snakker om "vår felles internasjonale kulturtradisjon" er noe uklart, og dette er dessuten et nytt begrep i skolesammenheng. Tanken om en nasjonal kulturarv er for så vidt til stede i skolens styringsdokumenter, og kanskje tenker man seg at det finnes et tilsvarende fenomen på internasjonalt nivå?

Den vedtatte paragrafen ser dermed ut til å bygge på ideen om en sammensatt felleskultur, hvor religion generelt, og kristen og humanistisk tradisjon i særdeleshet, betraktes som formidler av samfunnets fellesverdier. Sett i sammenheng med den nye verdiparagrafen i grunnloven, må man kunne si at kristen-humanismen som fenomen i norske lovtekster har styrket sin stilling i løpet av 2008. Endringen i formålsparagrafen framstår ikke som et tydelig brudd med den tidligere lovformuleringen. I alle fall ikke i den forstand at kristendommen, forstått som *moraltradisjon*, er skjøvet ut av lovteksten. Men lovteksten gir ikke i samme grad kristendommen en *eksklusiv* status som moraldannende kraft i skolen. I tråd med Generell del, trekkes humanistisk tradisjon inn, og også andre religioner og livssyn tilskrives en rolle som relevant moralgrunnlag. Man må dermed kunne si at sentrale utdanningspolitiske styringsdokumenter tilskriver religion, kultur og tradisjon betydning som

verdibærende samfunnsgrunnlag. Spørsmålet er om endringen i RLE-faget, peker i samme retning?

6.7 Kunnskap i RLE

SV har hele tiden har stått for et annet syn på religionsfaget enn regjeringspartnerne, Senterpartiet og Arbeiderpartiet. Ap og Sp har på sin side, vært sentrale tilhengere av KRL-faget fra begynnelsen av. RLE-saken ser likevel ikke ut til å ha vært gjenstand for konflikt innad i regjeringen. En underliggende uenighet kan ha hatt betydning for hvordan RLE, som politisk initiativ, ble begrunnet. Navneskiftet framstår som mer radikalt enn da Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering ble endret til Kristendoms-religions- og livssynskunnskap. Begrunnelsen er imidlertid den samme: å tydeliggjøre den pedagogiske likestillingen mellom ulike religioner og livssyn. I følge statsråd Bård Vegard Solhjell, som overtok Kunnskapsdepartementet i 2007, har målet for revisjonen av faget vært dette:

- Nytt navn på faget og ny lovparagraf er et tydelig signal om at vi ønsker en opplæring der de ulike religioner og livssyn blir behandlet likt [...] - Til sammen skal de endringene vi foreslår utgjøre en helhet som sikrer at skolene gir kunnskap om religioner og livssyn på en objektiv måte med vekt på likeverdig behandling av dem (Pressemelding 07.12.2007).

Solhjell indikerer dermed at dette hensynet ikke ble godt nok ivarettatt i KRL-faget. For øvrig presenteres de foreslåtte endringene en respons på dommen i EMD: ”EMD finn etter ei samla vurdering at det er kvalitative skilnader mellom elementa om kristendom og dei andre elementa i faget” (Høringsnotat nov. 07, 4). Derfor må den nye lovparagrafen for RLE-faget tydeliggjøre at undervisningen skal presentere stoffområdene i faget på en *objektiv, kritisk og pluralistisk* måte (Ot. Prp. Nr. 54, 6ff).

Hensikten med faget er fremdeles å bidra til å skape et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag (Ot. Prp. Nr. 54, 9). Målet for departementets arbeid ser imidlertid primært ut til å ha vært å understreke at undervisningen om ulike religioner og livssyn skal foregå på en *kvalitativt likeverdig måte*. Dette fremgår også av det endelige forslaget fra departementet, som ble oversendt Stortinget våren 2008:

Religion, livssyn og etikk er et ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande.

Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal gi kjennskap til kristendommen, andre verdsreligionar og livssyn, kjennskap til kva kristendommen har å seie som kulturarv og til etiske og filosofiske emne.

Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål.

Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna (Ot. Prp. Nr. 54, 2007-2008, 12).

Fagets holdningsskapende dimensjon knyttes her først og fremst til målet om å fremme *”forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål”*. Målet om å skape *”fortrolighet med kristne og humanistiske verdier”*, er tatt ut, og fagets *toleransedannende aspekt* står igjen som det sentrale. I læreplanen kan man lese: *”Videre skal faget bidra til evne til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og livssynsspørsmål. Dette innebærer respekt for religiøse verdier, menneskerettighetene og menneskerettighetenes etiske grunnlag”* (Læreplan for RLE). Her relateres *”evne til dialog”*, til *”religiøse verdier, menneskerettighetene og menneskerettighetenes etiske grunnlag”*. Betyr dette at dialogen i faget skal knytte an til en menneskerettslig grunnlagsetikk? I så fall må man kunne si at denne har overtatt kristen-humanismens rolle som grunnlag for felles verdiorientering.

Det virker imidlertid drastisk å trekke en slik konklusjon. RLE-faget har ikke vært gjenstand for en lang og bred debatt slik KRL i sin tid var. Den politiske tenkningen om faget, synes å være mer begrenset. Å formulere et nytt verdimessig grunnlag for faget, ser heller ikke ut til å ha vært noe primært mål. Man har snarere gjort en innsats for å befeste faget som kunnskapsfag. Begrepet *objektivt, kritisk og pluralistisk*, som trekkes inn i lovteksten, peker i retning av en større distanse til fagstoffet. Dette kan bety at formidling av religion, forstått som aktuell kilde til livstolkning, i større grad underlegges en kritisk og faglig distanse. Uklarhetene knyttet til betegnelser som objektiv og nøytral, har vært diskutert tidligere (kap. 5.7). I læreplanen for RLE får ordene en nærmere bestemmelse:

Opplæringsloven legger til grunn at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Det innebærer at den skal være saklig og upartisk og at de ulike verdensreligioner og livssyn skal presenteres med respekt. I undervisningen skal det ikke være forkynnelse eller religionsutøvelse. Likeverdige pedagogiske prinsipper skal legges til grunn. Det innebærer at religioner og livssyn skal behandles på en faglig og saksvarende måte ut fra sitt særpreg og mangfold (Læreplan for RLE).

Det ser her ut til at man forsøker å sikre en *likeverdig, faglig orientert og respektfull* behandling av ulike religioner og ulike tradisjoner innen hver enkelt religion. Spørsmålet er om dette innebærer noen revurdering eller omformulering av sentrale pedagogiske forutsetninger for faget? I KUF-komiteen spør mindretallet fra Fremskrittspartiet, Høyre og

Kristelig Folkeparti, om betegnelsen kritisk i lovteksten, betyr *religionskritisk*: ”Disse medlemmene antar at dette ikke er meningen, men at spørsmålet blir stilt, viser at ordbruken kan føre til mistolkninger” (Innst. O. nr. 72, 2007-2008, 6). Men er det virkelig så inneforstått at undervisningen i RLE, ikke under noen omstendighet, skal være religionskritisk? Et religionsfag som skal formidle menneskerettslige verdier, risikerer vel også å kaste et kritisk lys på visse religiøse praksiser og holdninger. Og i hvilken grad er dette et problem?

6.8 Storingsdebatten om RLE

Mens Stortinget ble enige om ordlyden i en ny formålsparagraf, førte forhandlinger med opposisjonen i dette tilfellet ikke fram til noen bred politisk enighet. I innstillingen fra KUF-komiteen, gir mindretallet i komiteen, fra Fremskrittspartiet, Høyre, Kristelig Folkeparti og Venstre, uttrykk for at departementet har gått *for langt* i sine endringsforslag:

Disse medlemmene vil påpeke at EMD har vurdert faget i innkjøringsperioden fra 1997 til 2001, og det er etter den tid, med bred politisk tilslutning, gjennomført nødvendige endringer både når det gjelder fritaksordningen og læreplanen. Læreplanen ble revidert senest i 2005, ikke minst for å sikre de nødvendige menneskerettslige hensyn. Disse medlemmer mener derfor det ikke er behov for å gjøre like store endringer i KRL-faget som departementet foreslår (Innst. O. nr. 72 – 2007-2008, 3).

Opposisjonen mener regjeringen har gått unødvendig dramatisk til verks med endringene som foreslås. Man oppfatter at faget etter regjeringens forslag vil bli *sterkt teoretisert*. Mens det før het at elevene skulle utforske kirkerommet, skal de nå bare *beskrive* det (Innst. O. nr. 72 – 2007-2008, kap. 2). Mindretallet reagerer også på selve navneskiftet, og på at det ikke lenger forutsettes at 55 prosent av opplæringstiden skal brukes på kristendomsundervisning. Denne prosentfordelingen har for øvrig ikke vært institusjonalisert tidligere heller, så det kan diskuteres i hvilken grad det er snakk om å ta vekk en formell bestemmelse. SVs representanter er uansett opptatt av å understreke at *kompetansemålene* knyttet til kristendomsundervisningen beholdes (Solhjell hovedinnlegg i Odelstinget 12.06.2008, sak nr. 3).

Opposisjonen mener like fullt at kristendommens stilling i faget er svekket, i alle fall truet. Dette fremgår klart av saksordfører fra KrF, Dagrunn Eriksens innlegg,

Jeg mener det er historieløst å svekke kristendommens plass i faget. For det er det Regjeringen gjør i dag. Det er viktig med god kunnskap om vår kristne og humanistiske arv - ikke i form av forkynnelse, men gjennom engasjerende kunnskapsformidling (Eriksen hovedinnlegg i Odelstinget 12.06.2008, sak nr. 3).

I Stortingsdebatten legger statsråd Bård Vegard Solhjell avgjørende vekt på dommen fra EMD som bakgrunn for revisjonen av faget,

Namnet KRL kan gi eit inntrykk av at opplæringa i kristendom er kvalitativt ulik opplæringa i andre religionar og livssyn. Ved å endre namnet til RLE - religion, livssyn og etikk - vil ein vise til heile innhaldet i faget og gjere dei ulike delane kvalitativt like. Det vil vere eit viktig signal til skulen, elevane og heimen om at faget er i samsvar med menneskerettane.

Dommen føreset at den obligatoriske opplæringa i religionar skal vere objektiv, kritisk og pluralistisk. Det er føreslått å ta inn denne formuleringa i lovteksten for å streke under at faget skal byggje på den same føresetnaden (Solhjell hovedinnlegg i Odelstinget 12.06.2008, sak nr. 3).

Denne begrunnelsen gir for så vidt ingen nærmere forklaring på hva som *menes* med objektivt, kritisk og pluralistisk. Argumentet for at disse begrepene skal inn i lovteksten ser hovedsakelig ut til å være at formuleringen i paragrafen bør ligge så tett opp til konvensjonsformuleringene som mulig.

6. 9 Oppsummering

Av departementet og regjeringens kommunikasjon går det klart fram at behovet for å sikre at faget er, 1, i tråd med menneskerettskonvensjonene, og 2, legger opp til en likeverdig behandling av ulike religioner og livssyn, er det primære i denne sammenheng. Man legger dermed ikke opp til noen bred drøfting av fagets innhold og mål. Opposisjonen er på sin side bekymret over konsekvensene endringene kan ha for kristendommens stilling i faget. Som Dagrunn Eriksen hevder: *"Navnet er bagatell, men det er en viktig symbolsak"* (Eriksen hovedinnlegg, referat Odelstinget 12. 06. 2008, sak nr. 3).

Det politisk grunnlaget for de siste endringene, framstår til dels som *uformulert*. Det betyr ikke at initiativet er *upolitisk*. Men ettersom revisjonene av faget ikke har ført med seg noen nytenkning om læreplan eller læringsmateriell, er det vanskelig å komme med noen klar fortolkning av endringen. Hvilke av KRL-fagets målsettinger faller bort? Skal faget fremdeles være en arena for kristen-humanistisk verdiformidling? Hvordan skal faget legges opp til dialog? Forutsetter ikke dette en personlig tilnærming til kunnskapsstoffet? Oppfattes kulturarven fremdeles som verdibærende?

I Stortingsmelding 11 fra stortingsperioden 2008-2009, foreslår regjeringen et opplegg for lærerutdanningen som vil bety at RLE-faget ikke lenger inngår som en obligatorisk del av lærernes utdanning (St. meld.nr.11 2008-2009, 16f). Dette kan tyde på at kunnskap om religion blant lærerne, ikke lenger oppfattes som så viktig. Dermed ser det også ut til at heller

ikke *religiøs identitet* i samme grad oppfattes som et anliggende for den offentlige grunnskolen.

.

7. Religionsfaget som arena for borgerreligion

Flertallet i komiteen for kirke-, utdannings- og forskningssaker hevdet i 1995:

At undervisningen ikke skal være forkynnende, må aldri tolkes slik at den skal skje i et religiøst/verdimessig tomrom (Innst. S. nr. 103, 1995-96, 4).

Dette utsagnet kan også leses slik: *undervisningen skal ikke være forkynnende, men den skal foregå i et religiøst/verdimessig rom*. Religion og moral blir her knapt skilt fra hverandre.

Forklaringen på dette har vi fått i de dokumentene vi har tatt for oss, i Læreplanens generelle del, forarbeidene til KRL, RLE og formålsparagrafen. Moral oppfattes som sosiokulturelt bestemt, og kristendom og humanisme betraktes som bærere av norske kulturelle og sosiale verdier. *”I Identitet og dialog framtrer et bilde av en historisk, kristelig tradisjon, som i samspill med humanistisk tenkning, har båret fram verdier som toleranse, demokrati, nestekjærighet og rasjonalitet”* (kap. 5.9). I forarbeidene til RLE-faget trekker man i liten grad på denne tankegangen, men i den nye formålsparagrafen slås det klart fast at opplæring i skolen generelt, skal bygge på grunnleggende verdier i *’kristen og humanistisk tradisjon’*. Om religionsfaget fremdeles skal spille en *spesiell rolle* når det gjelder å gjøre elevene fortrolige med denne verditradisjonen, kommer det ikke til uttrykk, verken i lovteksten som regulerer faget eller i læreplanen for RLE.

Betydningen av formelen *’kristen og humanistisk tradisjon’* er ikke endelig avklart. Selv om kristen-humanismen utvilsomt betraktes som bærer av sentrale verdier, er det ikke mulig å finne noe entydig svar på hva slags allmenndannende rolle dette fenomenet er ment å spille. Flertallet i KUF-komiteen forutsatte at KRL-faget skulle bidra til å bygge opp en kollektiv kulturell identitet og et felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag. Dette prosjektet skulle ikke gå på bekostning av minoritetenes individuelle identitetsutvikling, faget skulle snarere gi støtte til utvikling av religiøs egenidentitet. Kan man dermed snakke om et fag som legger opp til pluralisme i et kristen-humanistisk rom? Felleskulturen, slik den presenteres i KRL-fagets forarbeider, ser i alle fall ut til å ha en *religiøs dimensjon*. Dermed er det nærliggende å spørre om man her har å gjøre med en norsk *”civil religion”*, *borgerreligion*? Jeg skal her diskutere dette med utgangspunkt i tre spørsmål, 1, hva slags religionsbegrep framtrer i KRL-fagets grunnlagsdokumenter, 2, hvordan er dette med på å forme KRL-faget som religionspolitisk prosjekt, og 3, i hvilken grad videreføres dette prosjektet i RLE?

7. 1 Et religionsbegrep i KRL

I Identitet og dialog beskrives 'religion' som *identitetsskapende og integrerende meningssystemer* (NOU 1995:9, side). Religion har både en substansiell og en funksjonell dimensjon. Religion *er* meningssystem, men som meningssystem har religionen en *sosial relevans*. Særlig i kraft av å være *tradisjon* trer religion fram som bærer av fundamentale verdier, og dermed som *moraldannende arv*. Clifford Geertz forståelse av religion som kulturelt system, trekkes eksplisitt frem i Identitet og dialog, "Ifølge antropologen Clifford Geertz fungerer religionen identitetsskapende og integrerende ved at den forbinder etikk og livsførsel med verdensbilde og virkelighetsoppfatning" (NOU 1995:9, 37). I kapittel 4.2, viste jeg hvordan hans teoretiske perspektiv kan kaste lys over tradisjonsbegrepet i Generell del.

I både Generell del og Identitet og dialog, og til en viss grad i læreplanen for faget, konstrueres 'kristen tro og tradisjon', 'kristen og humanistisk arv' og 'andre religioner' i dette bildet. Oddbjørn Leirvik, har hevdet at KRL-faget i stor grad var *systemorientert* (Leirvik 2001, 159). "Det handler om å bli kjent med kristendommen, religionane og livssyna *som ulike og sjølvstendige kjelder til tru, moral og livsstolkning*, samt å bli fortrulige med dei kristne og humanistiske verdiane (som læreplanen stiller opp som noko for seg sjølv)" (2001, 159, min kursivering).

Religiøsiteten bestemmes som fellesmenneskelig, som forankret i menneskets grenseoverskridende evne, og trangen til å lese mening inn i tilværelsen (NOU 1995:9, 85). Vektleggingen av meningsdimensjonen, gjør det naturlig å legge de ulike temaområdene i KRL-faget, 'kristendom, verdensreligioner, livssyn, filosofi og etikk', til samme fag. Filosofi, etikk, livssyn og religion bringes under samme begrep, som bærere av *mening og moral*. Kristen-humanismen, forstått som *kulturtradisjon*, oppfattes på samme måte.

Men, mens religiøsitet bestemmes som et allmennmenneskelig trekk, oppfattes *moralitet*, særlig i Identitet og dialog, som utslag av religiøs eller kulturell *partikularitet*. Å styrke kulturell eller religiøs identitet og moralsk ryggrad, betraktes derfor som to sider av samme sak. Begrepet *identitetsverdier* sier en hel del om forholdet mellom religion eller kulturtradisjon og verdier forstås, som aspekter ved et kulturelt og sosialt hele.

7. 2 Forsone og forene

I Identitet og dialog ser man altså konturene av en kulturrelativisme, som like vel holder fast på at visse verdier er mer gyldige enn andre, i alle fall innen et gitt politisk fellesskap. Med utgangspunkt i en slik forståelse er det nærliggende å tenke seg at religiøs identitet, i et pluralistisk livssynslandskap, kan fungere sosialt *desintegrerende*. Hvis religion er kilde til *ulik moral og identitet*, vil ikke da et religionsfag som skal styrke individuell religiøs identitet, bidra til en uheldig utvikling hvor viktige verdier relativiseres? Utredningen forholder seg helt eksplisitt til denne problemstillingen. Faren for at religion skal bidra til å forsterke splittelse og konflikter mellom grupper i samfunnet, er en uttalt bekymring. Men et nytt religionsfag skal altså *motvirke* en slik tendens.

En oppfatning om at skolen, og dermed samfunnet, har plikt til å forsøke å forhindre en uheldig utvikling i retning av sosial desintegrasjon og moralsk relativisme, ser ut til å ha ligget til grunn for departementets mandat til Pettersen-utvalget, og for Stortinget da de behandlet utvalgets forslag. Det er særlig tre trekk ved KRL-faget, som bør forstås på bakgrunn av dette motivet. Det ene er at faget skulle tilrettelegge for dialog, gjensidig forståelse og respekt. Religiøs/moralsk forskjellighet blir dermed forsøkt forlikt gjennom samtale, diskusjon og ved at elevene blir kjent med hverandres religiøse bakgrunn. Det andre momentet er at faget skulle skape en felles verdiorientering, med utgangspunkt i kristne og humanistiske verdier. Et utsagn Gudmund Hernes kom med i forbindelse med debatten om fagets læreplan gir en pekepinn på hva dette kan bety?

Sprengkreftene i vårt land skjerpes hvis de ikke omformes på det ene sted der hele den kommende slekt møtes: i skolen. Derfor er jeg glad for det syn og de argumenter komiteen har gitt om et felles fag for kristendom, religion og livssyn, et fag er alle kan møtes, et fag som kan forlike de religiøse anskuelser med utspring i Østen og Midtøsten med den mest potente tanke i vestlig arv: opplysning armert med humanitet (ref. i Wingård 2003, 337)

Forlike kan bety både *forene* og *forsone*, det er uansett er det snakk om en tilpasningsprosess. Man kan altså få inntrykk av at hensikten med faget var å lede religiøse anskuelser i en bestemt retning, at formidling av opplysningshumanistiske idealer skulle sørge for en dreining av religiøsiteten, slik den forekom i sin mangfoldighet, bort fra en kognitiv og moralsk partikularisme. Dette ser definitivt ut til å ha vært Hernes' tanke, og han antar at dette vil bidra til å svekke "sprengkreftene i vårt land".

Disse to målsettingene, knyttet til verdier og dialog, kunne for så vidt latt seg realisere også om man la opp til større grad av undervisningsdifferensiering, med flere fagalternativer på

lavere trinn, og felles undervisning etter hvert. Men som departementet gjentatte ganger har understreket, ville en slik ordning ”bryte med intensjonene for faget” (Storingsmelding nr. 14 1995-96). Det faktum at man ønsket en felles og obligatorisk undervisning, sier dermed noe om agendaen for KRL.

Det ser ut til at det særlig for Arbeiderpartiet, har vært svært viktig at faget skulle inkludere alle elever, fra og med første klasse. Dette kan forstås som et utslag av enhetsskoleideologien, forestillingen om skolen som en arena hvor sosiale forskjeller *alminneliggjøres og utjevnes*. Hernes’ utsagn ovenfor demonstrerer en sterk tro på den positive effekten av at elevene er samlet i undervisningen. I Identitet og dialog frykter man at den gjeldende ordningen med undervisningsdifferensiering kan skape innrykk av at, ”Religion og livssyn omfatter så farlige, ømfendtlige og vanskelige tema at elevene ikke kan være samlet” (NOU 1995:9, 8). Også målet om utjevning, å skape like forutsetninger for forståelse, og dermed for deltakelse i offentlig liv, var et helt eksplisitt mål for faget. Men dette tjente hovedsakelig som argument for at alle elever burde få undervisning om ”kristen tro og tradisjon”. Dette bryter imidlertid ikke med inntrykket av at hensikten med faget er å skape en slags interreligiøs samforståelse og fellesorientering.

Ut fra den tolkningen, skulle man tro at temautvalget i faget til en viss grad var ment å speile det norske livssynslandskapet. Dette forklarer imidlertid ikke fullt ut hvorfor man har valgt å gjøre nettopp islam, jødedom, buddhisme og hinduisme til de sentrale ikke-kristne religionene i faget. Leirvik påpeker at disse religionene gjennom sin posisjon i læreplanen har ”fått stadfesta sin status som offentlege livssyn i Noreg” (2001, 149). Dette er religioner som er representert i Norge i dag. Om hensikten var å speile det norske livssynslandskapet, ville det imidlertid ikke vært unaturlig å tildele også andre ”religiøse anskuelser” en større plass. Nyreligiositet antas å tiltrekke seg titusener hvert år gjennom kurs- og messevirksomhet. Også sikhismen, har forholdsvis mange tilhengere i Norge, man regner med at rundt 4500 innbyggere har en sikhistisk tradisjonsbakgrunn (i følge Leirvik 2009). Til sammenligning, regnet man i 2006 med at det fantes omtrent 1400 personer med jødisk bakgrunn (i følge Leirvik 2009).¹⁰ Både nyreligiositeten eller sikhismen utgjør likevel langt

¹⁰ Leirviks hjemmesider presiserer: ”Tala for religionsbakgrunn byggjer på Statistisk Sentralbyrås kategori ”landbakgrunn definert ut frå personar med innvandringsbakgrunn” (= eige, mors eller fars fødeland [dersom det er utanlandsk] for utanlandsfødde eller personar med to utanlandsfødde foreldre).”

mer perifere tema i faget (Læreplan RLE, 2008). Det er altså hovedsakelig de tradisjonene som vanligvis anerkjennes som verdensreligioner i global og historisk forstand, som tilskrives en sentral plass i norsk borgerdannelse.

Begrunnelsen for kristendomsundervisningens posisjon i faget var imidlertid kristendommens lokale, det vil si norske, betydning. Det er derfor interessant at læreplanen for KRL, i 1997 anbefalte at det kirkehistoriske stoffet ble lagt opp slik at elevene ble introdusert for Frans av Assisi og Martin av Tours allerede i første og andre klasse, før en sentral, norsk helgenskikkelse som Hellig-Olav, på tredje trinn (Læreplan KRL, 1997). Det kirkehistoriske stoffet ble ikke lagt opp etter et nasjonalhistorisk perspektiv, men ble knyttet an til vestlig europeisk historie. Både læreplanen og forarbeidene til faget tyder dermed på at det historiske, europeiske og globale utsynet lå til grunn for det faglige opplegget i KRL. Selv om faget skal gi en forståelse av religioners betydning som ”levende tro”, er det særlig i kraft av å være *tradisjoner*, meningssystemer som representerer *en tilknytning til en bredere global sammenheng og fortid at religion tilskrives en vesentlig plass*.

7.3 Kristen tradisjon som kulturelt minne

”Alle religionar skal ifølgje læreplanen få kome til uttrykk som levande kjelder for livstolkning, men berre kristendommen som ’kulturarv’”, skriver Oddbjørn Leirvik (2001, 149). Jamfør foregående avsnitt, ser utvalg av temaer i faget ut til å være styrt av en oppfatning av hva som kan regnes som historiske verdensreligioner. Som Leivik antyder, ser det imidlertid ut til å være knyttet særlig status til fenomenet ’kristen kulturarv’. I forarbeidene til KRL veier ord som *røtter*, *arv* og *tradisjon*, tungt. Pettersen-utvalget slår fast; ”Religionens plass i det norske samfunnet er på samme tid fast og foranderlig” (NOU 1995:9, 105). Moderne norsk historie preges av en ganske markant nedgang både i tilslutning til religiøse dogmer og deltakelse i kirkelige ritualer. Det er derfor naturlig å stille spørsmålstegn ved hva som menes med at religionens rolle er *fast*. Den amerikanske religionssosiologen N. J. Demerath har foreslått begrepet ”cultural religion” for å beskrive en tendens han mener å gjenkjenne i en rekke europeiske land, hvor oppslutningen om kirkenes aktiviteter og dogmer svekkes, men hvor religion likevel blir en markør for kulturell tilhørighet (Demerath 2000, 127). Kulturreligion beskrives som noe som: ”affords a sense of personal identity *and continuity with the past* even after participation in ritual and belief have lapsed” (2000, 127, min utheving).

Grace Davie karakteriserer europeeres holdning til kirkelige ritualer og aktiviteter som *vikarierende religion*. Hun mener å finne at mange likevel er positive til at en kjerne av religiøst engasjerte, så å si, opprettholder tradisjonen på vegne av fellesskapet (Davie 2002, 19f). Casanova mener å gjenkjenne denne tendensen også på makronivå, ”although emptied of active membership, [the churches] still function, vicariously as it were, as public carriers of the national religion” (Casanova 2007, 62). Denne tendensen knyttes mer eller mindre eksplisitt til en oppfatning av at kirke og kristendom er tradisjonsbærende institusjoner.

Danièle Hervieu-Léger mener religion i moderne tid, best kan forstås som *en kjede av minner*. Hun legger til grunn for sin analyse at all sosial og kulturell virksomhet bæres oppe av *ulike former for tro*. Sekularisering er ikke primært en prosess som *underminerer tro*, slik klassisk sekulariseringsteori antok, men en utvikling som fører til *rekonstruksjon av tro*. Det som kjennetegner modernisering, er at strukturene som sørger for opprettholdelse av kollektiv hukommelse, forvitrer. I førmoderne samfunn var ikke det sosiale minnet *noe eget*, som kunne skilles fra annen kulturell overlevering. Tette sosiale bånd og klare strukturer, sørget for en naturlig videreføring av den sosiokulturelle hukommelsen. I et samfunn hvor sosiale bånd er løsere og mer foranderlige, blant annet som følge av økt geografisk mobilitet, er vilkårene for å videreføre kollektivt minne radikalt endret (Hervieu-Léger 2000, 124-140). Dette innebærer at moderne tro er frigjort fra “the hold of all-embracing institutions of believing”. Og dette betyr også at ”all symbols are interchangeable and capable of being combined and transposed” (2000, 75f). Dermed må en teori om religion i moderne tid, ikke primært forholde seg til religiøse symboler eller ideen om det hellige, men spørre etter hva slags modus religion dannes og omdannes i.

Therefore I propose to abandon the traditional markers – the content and the function proper to religious belief – and concentrate on the type of legitimation applied to the act of believing, in order to specify religious believing itself [...] The assumption I shall make is that there is no religion without the authority of a tradition being invoked (whether explicitly, half-explicitly or implicitly) in support of the act of believing (Hervieu-Léger 2000, 75f).

Hervieu-Léger, mener det som kjennetegner det *religiøse trosmodus er referansen til en kjede av minner, og en rekkefølge av ”vitner” som har båret minnene fram over tid* (Hervieu-Léger, 2000). Religiøs tro formuleres mer eller mindre eksplisitt, som en påberopelse av en autoritet som representerer *tradisjon*. Hun presiserer:

It is not the continuity itself that matters but the fact of its being a visible expression of a lineage which the believer expressly lays claim to and which confers membership of a spiritual community that gathers past, present and future believers (2000, 81).

Når jeg trekker Hervieu- Légers tilnærming frem her, er det fordi man i KRL-fagets grunnlagsdokumenter helt eksplisitt hevder at religiøs arv og tradisjon er konstituerende for norsk kultur, 'oss som folk'. I følge Generell del utgjør kristen tro og tradisjon "*en dyp strøm i vår historie*" (Generell del 1993:17, min kursivering). Hervieu-Léger, mener tiltrekningen mellom det etnisk-kulturelle og det religiøse skyldes at begge deler etablerer sosiale bånd på grunnlag av en forestilt genealogi, eller "stamtavle". Mens etnisk avstamning knyttes til jords- eller blodsbånd, knyttes den *symbolske stamtavlen* til lenken av minner, båret oppe av en autoritativ tradisjon. Hervieu-Léger skriver:

while the ethnic factor puts the religious factor to use by assimilating its symbols and values, it takes on a religious function each time it allows this or that social group [...] the possibility of finding a place within a history which transcends it so as to give meaning to its existence (Hervieu-Léger 2000, 161).

Man må kunne si at Generell del, Identitet og dialog og den nye formålsparagrafen, inneholder eksempler på at etnisk-kulturell selvforståelse, "puts the religious factor to use by assimilating its symbols and values". Det er dette som skjer når kristendom beskrives som underliggende kulturstrøm, som en nedarvet og næreværende kulturfaktor. Dette innebærer ikke at det kulturelle fellesskapet framstilles som underlagt en symbolsk, transcendent instans, man omtaler ikke Norge som en nasjon under Gud, eller lignende. Poenget med å gjøre *religiøse verdier* til en identifikasjonsfaktor i dannelsen av norske samfunnsborgere, er heller, om man følger Hervieu-Légers resonnement, å innlemme de unge i et *historisk overskridende 'vi', en kjede av minner*.

7.4 Kulturreligion og borgerreligion

Hervieu-Légers tilnærming kan være med på å forklare hvorfor religiøs tradisjonsformidling ikke bare oppfattes som en skolesak, men som et svært viktig samfunnsanliggende. Det handler om å bevare kulturell hukommelse, og identitet. Termene 'kristen tro og tradisjon' og 'kristen og humanistisk arv', har i dette henseende samme funksjon. Kristen-humanismen framstilles imidlertid ikke primært som et nasjonaletnisk kjennetegn, men som samfunnets verdigrunnlag. Kanskje er et begrep som "civil religion" eller borgerreligion, derfor mer egnet til å si noe om kristen-humanismens funksjon og mening i norsk borgerdannelse?

Termen 'borgerreligion' ble opprinnelig brukt av Jean Jaques Rousseau i verket *Du contrat social* fra 1762, som betegnelse på det han oppfattet som en *nødvendig* samfunnskonsoliderende *borgerreligion*. Rousseau avviste tanken om en *kristen republikk*.

Han mente kristendom var uegnet som kilde til samfunnsmoral fordi en kristen livsholdning distanserte seg fra verdslige ting. Kristen fromhet var for mild og myk, og motiverte ikke til maktpolitisk engasjement for "the body politic" (1998, 134). Borgerreligionen skulle fungere samlende og skape lojalitet overfor makthaverne og staten. Dogmene burde være få og enkle:

The existence of the Deity, powerful, wise, beneficent, prescient, and bountiful, the life to come, the happiness of the just, the punishment of the wicked, the sanctity of the social contract and of the laws; these are the positive dogmas (Rousseau 1998, 137)

Det eneste negative dogme i en slik religion burde i følge Rousseau, være *intoleranse*. "It is impossible to live at peace with people you believe to be damned" (1998, 137). Toleranse måtte derfor være et absolutt krav. Teologisk og sosial intoleranse var altså to sider av samme sak etter Rousseaus mening.

Robert M. Bellah sørget for å gjøre begrepet relevant i en religionssosiologisk sammenheng, da han i 1967 skrev artikkelen "Civil religion in America" (Bellah 2005). Her undersøker han *den religiøse dimensjon* i amerikansk politisk og offentlig liv, og argumenterer for eksistensen av *en amerikansk borgerreligion*. Bellah mener dette fenomenet kommer til uttrykk i den amerikanske uavhengighetserklæringen, og i innsettelsestalene til ulike amerikanske presidenter opp gjennom historien (Bellah 2005). Gjennom presidentenes referanser til "Gud", påkalles en transcendent instans, og denne instansen legitimerer politisk makt. Selv om politiske autoritet i realiteten baserer seg på prinsippet om *folkesuverenitet*, oppfattes Gud, som en overordnet myndighet (2005).

Bellah avviser at dette må oppfattes som en slags tynn versjon av kristendommen, blant annet fordi den Gud det refereres til, ikke er Kristus-lik. Det dreier seg snarere om et guddommelig forsyn, en instans, som gjennom å handle i historien, sikrer sosial og kosmisk orden: "The God of the civil religion is not only rather "unitarian"; he is also on the austere side much more related to order, law, and right than to salvation and love" (2005, 45). I følge Bellah kan man altså snakke om: "an implicit but quite clear distinction of function between the civil religion and Christianity (2005, 46). Dermed har denne borgerreligionen også kunnet bestå, og virke sosialt integrerende i skiftende historiske situasjoner. Selv om tilfanget av religiøse grupper og trossamfunn har økt, har det vært mulig for amerikanere å samle seg under borgerreligionens symboler, uavhengig av religiøs tilknytning.

I amerikansk politikk har man operert med et ideologisk skille mellom privat og politisk sfære, når det gjelder spørsmål av religiøs karakter. Den enkeltes religiøse overbevisning og

tilhørighet defineres som en privatsak. Likevel, mener Bellah, deler amerikanere: "certain common elements of religious orientation" (Bellah 2005, 42).

These have played a major role in the development of American institutions and still provide a religious dimension for the whole fabric of American life, including the political sphere. This public religious dimension is expressed in a set of beliefs, symbols and rituals that I am calling the American civil religion" (ibid.).

Han forstår dermed amerikansk borgerreligion som noe som samler folk med ulike religiøse bakgrunn om en felles nasjonal agenda. Borgerreligionen tillater at nasjonens konstitusjonelle grunnlag tolkes religiøst, uten at denne tolkningen for så vidt utelukker et religiøst mangfold i den private sfære. Men selv om borgerreligionen ikke er kristen, er den konstruert rundt et jødisk-kristent, gammeltestamentlig gudsbilde (Bellah 2005, 46ff). Den har med andre ord tatt opp i seg eksisterende elementer i amerikansk religiøst liv, og gjort dette til utgangspunkt for et integrerende, nasjonalt symbolspråk.

7.5 Borgerreligion, demos og etnos

Flere har diskutert civil religion-begrepet i en nordisk sammenheng, særlig i forhold til ideen om folkekirken. I 1984 gav Det lutherske verdensforbund ut en tekstsamling som omhandlet "The Church and Civil Religion in the Nordic Countries of Europe". I forbindelse med dette arbeidet samlet ulike forskere seg om en definisjon av begrepet som lød slik:

Civil religion consists of a pattern of symbols, ideas, and practices that legitimate the authority of civil institutions in a society. It provides a fundamental value orientation that binds a people together in common action within the public realm. It is religious in so far as it evokes commitment and within an overall worldview, expresses a people's ultimate sense of worth, identity and destiny. It is civil in so far as it deals with the basic public institutions exercising power in a society, nation or other political unit. A civil religion can be known through its ritual observance, holidays, sacred places, documents, stories, heroes and other behaviour in or analogous to recognized historical religions. Civil religion may also contain a theory which may emerge as an ideology (Harmati 1984, 8f).

Verdensforbundets definisjon får fram hvilke trekk som er særlig karakteristiske for det man kan kalle borgerreligion: at den beskjeftiger seg med offentlige, politiske institusjoner. Til forskjell fra kulturreligion, kunne man si at en borgerreligion er noe som først og fremst inngir *det politiske fellesskapet* et religiøst element. Borgerreligion som fenomen kan knyttes til *demos*, eller *en statsborgerlig nasjonsoppfatning* (jf. Botvar 2006, 124f). Pål Kjetil Botvar legger en slik demos-orienterte forståelse av borgerreligion, til grunn for sin analyse av nordmenns syn på kirke og nasjon. "Tesen om folkekirken som nordisk sivilreligion forutsetter at folkekirken fungerer sosialt integrerende i forhold til ulike religiøse og ikke-religiøse grupper i befolkningen" (2006, 124f).

Et slikt syn kan problematiseres. Verken Rousseau eller Bellah påstår at det ligger i borgerreligionens natur at den er inkluderende overfor enhver religiøse gruppe, hovedsaken er at den samler ulike grupper om en felles samfunnsmoralsk agenda. Likevel, ved å vektlegge demos-aspektet, gjør Botvar det mulig å skille mellom borgerreligion og en type kulturreligiøsitet, hvor religion primært gjøres til etnisk markør. Når man i Det lutherske verdensforbunds artikkelsamling, ikke er spesielt opptatt av å understreke en slik distinksjon, kan det skyldes at disse elementene ikke uten videre er enkle å skjelve i en nordisk sammenheng, hvor en demos-orientert nasjonsforståelse er kjent for å være sterkt integrert i et etnokulturelt nasjonsbegrep. Når begrepet 'folk' både har en statsborgerlig og en nasjonaletnisk dimensjon, kan folkekirkekulturen tolkes både som en form for borgerreligion og som et utslag av etnokulturell nasjonalreligiøsitet.

7. 6 Folkekirken som borgerreligion

Finske Susan Sundback, argumenterer for at man i nordiske land kan gjenkjenne trekk av en tenkning; *"by which the process of legitimizing a society, nation or public institutions by reference to religious authority is undertaken"* (Sundback 1984, 35). En slik ideologi kan ikke skilles ut som noe eget, men inngår som en symbiotisk del av folkekirkekulturen, og er blant annet et resultat av kirkens sentrale historiske posisjon. For selv om *relasjonen* mellom religion og politikk, stat og kirke, *er reformulert* i en moderne kontekst, er den *ikke brutt* (1984, 37).

Even Fougner oppfatter det norske religiøse landskapet som mer spenningsfullt, selv om han antyder at en slik positiv gjensidighet, finnes også her. Han argumenterer for at Den evangeliske lutherske religion *har fungert som* en type borgerreligion i Norge:

The clergy are civil servants who, together with other civic officials, have contributed toward giving legitimacy to the Norwegian state and its institutions. There are very strong bonds between monarch and church. The king participates in all important ecclesiastical events as, for example, the ordination of bishops. And Evangelical Lutheran doctrine has been predominant in the public schools (Fougner 1984, 130).

Den lavkirkelige fraksjonens press for kirkelig selvstendighet siden 1850-tallet, har imidlertid satt preg på forholdet mellom stat og kirke, og ført til at kirken har fått en egen styringsstruktur, i motsetning til hva som er tilfelle i for eksempel Danmark. Blant annet derfor framstår ikke kirken som en ren ideologisk støttestruktur for myndighetene, men har en selvstendig stemme i offentligheten. Denne har de ved flere anledninger brukt til å kritisere statlige myndigheter, for eksempel i forbindelse med abortsaken i 1975, påpeker

Fougner (Fougner 1984, 132). Statsadministrasjonens religionspolitikk har imidlertid vært preget av et ønske om å gjøre en bestemt type religiøsitet tilgjengelig for alle nordmenn, innen *rammen av Den norske kirke*. Dette innebærer at myndighetene *ikke* oppmunttrer til en stram dogmatisme: "as regards the contents, the authorities are concerned that the religion supported must not be too finely delineated, but rather engage the wider scope of "folk religiosity" found within the church's broader membership" (Fougner 1984, 133).

Spenningen ligger dermed i at staten ønsker å bevare Den norske kirke som ramme rundt folkets religiøse liv. Kirken ønsker også selv å være en bred folkekirke, men forsøker samtidig å sikre sin konfesjonalitet og selvstendighet (1984, 134).

Tendensen til å se statskirken som en garantist for en nasjonalliberal, folkelig religiøsitet, er fortsatt til stede, i norsk religionsdebatt, i følge Thomas Hansen. Dette påviser han i sin masteroppgave, "Civil religion som fenomen i norsk statskirkediskurs" (2008). Han mener flere av aktørene i debatten forutsetter at det finnes et bredt religiøst grunnlag i befolkningen, og at denne uspesifiserte, men grunnleggende religiøsiteten antas å spille en integrerende, offentlig rolle. Kirken oppfattes definitivt som *noe mer enn* et trossamfunn, som institusjon antas kirken å fungere sosialt samlende (Hansen 2008, 67ff, 71ff).

7. 7 KRL som arena for borgerreligion?

Lignende holdninger finner man igjen i debatten om KRL-faget. Kristendommens antatte betydning som kulturstrøm, tjente som argument for at kristendom skulle utgjøre det sentrale kunnskapsområdet i skolen. Opplæring i 'kristen tro og tradisjon' skulle sørge for lik fordeling av konstituerende kunnskap. Flere har tolket KRL som et forsøk på å sikre vilkårene for en tolerant og sosialliberal folkekirkekristendom (Skeie 1998, 253, Borchgrevink 2002, 118, Leirvik 2001, 151). Det ser definitivt ut til å ha vært et mål for aktørene bak faget å skape gode vilkår for toleranse i samfunnet. Dette er i tråd med Gudmund Hernes' engasjement som statsråd for skole- og kirkesaker. Hernes' kirkepolitikk var motivert av et mål om å gi rom for ulike holdninger innen statskirken, å "unngå ensretting i bispekollegiet" (Midttun 1994, 141ff). Hernes og Arbeiderpartiet var imidlertid ikke alene om å utforme KRL. Også andre aktører som KrF og IKO, har spilt en vesentlig rolle i prosessen. Disse befinner seg i en annen leir i det norske livssynslandskapet, hvor rammene for hva som kan regnes som kristelig, tradisjonelt er blitt definert strengere. Også disse aktørene omfavner imidlertid ideen om kristen tro og tradisjon som underliggende

kulturstrøm. Som Fougner beskriver har den norske kirke vært preget av spenningen mellom en sosialliberal folkekirkelighet og en lavkirkelig bevegelse med historisk tilknytning til pietistisk kristendom. Kulturarvsbegrepet ser ut til å fungere som et *avspenningspunkt* i diskusjonen om kristendommens plass i samfunnet.

Jeg tror derfor ikke kristen-humanismen *må* identifiseres med den sosialdemokratiske folkekirkeideologien, selv om disse fenomenene er relatert. 'Kristne og humanistiske verdier' som begrep, knyttes i skoledokumentene til samfunnet som helhet, som noe som "begrunner den demokratiske rettsstat som rammen rundt jevnbyrdig politisk deltakelse og debatt" (Generell del 1993, 17). Man har altså å gjøre med et fenomen som helt eksplisitt *konstituerer politiske institusjoner i et politisk fellesskap*.

Kristen-humanismen har dermed klare likhetstrekk med Bellahs borgerreligion. Eksisterende kulturtradisjoner, henholdsvis kristendom og humanisme, abstraheres til 'en sammenflettet tradisjon', som er ment å gi en felles moralsk orientering. Denne tradisjonen, skilles ikke substansielt fra 'kristen kulturarv'. Man kan likevel snakke om en funksjonell differensiering. Mens den kristne kulturarven betegner mer eller mindre ubevisste spor av kristen tro i ulike kulturuttrykk, framstilles 'kristne og humanistiske verdier' som formidler av et normativt samfunnsgrunnlag. Dette verdigrunnlaget bestemmes som tolerant, det gir rom for forskjellighet. Men mangfoldet skal settes inn i en historisk-kulturell ramme. Kristen-humanismen er et kulturarvsfenomen. Som borgerreligion referer ikke kristen-humanismen til høyere makter, eller en transcendent instans som skal legitimere den politiske orden. Om det finnes det element av metafysisk tenkningen i KRL-fagets grunnlagsdokumenter er det i troen på arven, underliggende strømninger og historisk overskridende kulturkrefter.

7. 8 Konklusjon

Også Ingvild T. Plesner har diskutert hvorvidt begrepet borgerreligion kan kaste lys over KRL-faget. Hun knytter sin analyse til ideen om et "verdifellesskap i samfunnet, der det forutsettes at en 'felles' tro på visse 'hellige', 'ukrenkelige' eller 'evige' verdier er nødvendig for å sikre politisk legitimitet og sosial integrasjon" (Plesner 1998, 11). Spørsmålet blir dermed "hvorvidt det av samfunnsmessige hensyn bør eller må finnes en form for felles-etisk tro" (1998, 11). Som politisk initiativ kan KRL-faget tolkes som et forsøk på å sikre nettopp en felleskulturell, etisk meningsdimensjon. Like viktig har det vært å unngå at religion blir

kilde til moralsk partikularitet, sektarisme og konflikt. Begge disse hensynene kan knyttes til ulike aspekter ved borgerreligionsbegrepet. Dermed vil man kunne si at *kristen-humanismen, som konstruksjon i KRL-fagets grunnlagsdokumenter, kan forstås som en borgerreligion som integrerer politiske og sosiale hensyn, med målet om å ivareta et kristent kulturelt minne, i en skole som anerkjenner pluralisme.*

Den nye formålsparagrafen og grunnlovens verdiparagraf bygger på denne tenkningen. I forbindelse med RLE aktualiseres ikke kristen-humanismen som ramme for skolens religionsopplæring. Dette betyr ikke at integrasjon ikke lenger er et vesentlig aspekt ved faget. Å skape samforståelse gjennom dialog og kunnskapsformidling er fremdeles en sentral begrunnelse en felles religionsundervisning. Men det ser ikke lenger ut til at religionsopplæringen er tiltenkt en særlig rolle når det gjelder å skape tilslutning til samfunnets fellesverdier.

8. Avslutning

I Identitet og dialog slås det fast at religion har å gjøre med mening, moralitet og implisitt, *følelser*. KRL-pedagogikkens vektleggingen av det estetiske, mytiske, emosjonelle og aktuelle, tydeliggjør dette. Jeg tror faget kan betraktes som et forsøk på å alminneliggjøre religiøst liv, og samtidig nøytralisere ”sprengkrefter” som potensielt ligger i religiøse forskjeller.

Religion oppfattes som en kilde til moral og identitet, og dette regnes generelt som positivt i KRL-fagets grunnlagsdokumenter. Medaljens bakside er imidlertid at religion også kan være kilde til *partikulær moral, konfliktskapende identitet og divergerende mening*. Men hvorfor skal nettopp religiøs forskjellighet være så problematisk? Uenighet, religiøst begrunnet eller ikke, er et normalt og viktig innslag i et demokratisk system. Hvorfor er religiøse meningsforskjeller særlig utfordrende?

Dette kan kanskje forklares med en erfaring av at religiøse anskuelser kan gå på tvers av andre kulturelle og politiske identitetsbyggingsprosjekter. Norsk politisk historie anskueliggjør problematikken. Oppbyggingen av skolen som folkelig dannelsesinstitusjon i et nasjonalt demokrati, skjedde til dels i opposisjon til den pietistiske bevegelse.

Arbeiderpartiets religionspolitiske skifte, den sosialdemokratiske fortolkningen av kristne verdier, kan betraktes som et forsøk på både å ta makt over forståelsen av hva det vil si å være kristen, og samtidig skape tilnærming til de kristne. Uansett må det kunne oppfattes om et forsøk på å forlikes med religiøse krefter.

Et av Rousseaus argumenter for en egen borgerreligion, var at de store religiøse systemer og institusjoner sjelden bærer frem viljen til å tjene den gode statsordning, slik han beskriver den i *Den sosiale kontrakt*. Robert Bellah mener på sin side at amerikansk borgerreligion, en religiøs fortolkning av statens mål og mening, sørget for at religiøst engasjement i mange tilfeller virkelig ble kanalisert som samfunnsengasjement (Bellah 1992). Både Rousseau og Bellah går ut fra at divergerende meningsrammer kan være et hinder for sosial og politisk samhandling. Begge betrakter også religion som en mulig løsning på problemet, og forutsetter at ”en allmenn religiøs dimensjon ved politisk liv” kan sørge for integrasjon. I den grad dette stemmer, står både politiske fellesskap og institusjoner på spill.

Som filosofen Martha Nussbaum påpeker, har Rousseaus løsning åpenbare illiberale trekk. Hun mener likevel at han er inne på vesentlige problemstillinger, og tolker hans borgerreligion som et bolverk mot *religiøs intoleranse* (Nussbaum 2007, 180f). Nussbaum bruker et sosialpsykologisk perspektiv for å forklare hvorfor en verdi som toleranse, befinner seg i en sårbar stilling. Særlig gjelder dette i tider preget av sosial og politisk uro. Tendensen til å eksternalisere problemer innad i samfunnet, ved å skyve dem over på en bestemt gruppe, er typisk for menneskers måte å forholde seg til utrygghet på (2007, 176). Økonomisk og sosial rettferdighet vil derfor generelt sett gjøre vilkårene for toleranse bedre. Nussbaum mener likevel at man ikke kan ignorere "the politics of emotions". Interessant nok, tar hun derfor til orde for en humanistisk og globalt orientert opplæring i skolen. En slik undervisning bør fremme solidaritet og kjærlighet til menneskeheten i en pluralistisk verden. Slik vil skolen kunne ha noe av den samme funksjonen som borgerreligion, og samtidig gi rom for fri meningsbrytning og uenighet (2007, 181ff).

Når kristendom blir symbol på en sosiokulturell gruppes historiske tilknytning til et område, når visse kulturtradisjoner knyttes sterkt til en nasjonal statsdannelse, da er det åpenbart at man har å gjøre med en form for identitetspolitikk, som ikke behøver å være helt uproblematisk, selv om hensiktene er noen av de samme som hos Nussbaum. Peter Beyer har påpekt tendensen til at religion aktualiseres som kilde til sosiokulturell partikularisme i en global verden (1994, 2-10). KRL fremstår som typisk for denne trenden, både på grunn av tendensen til å løfte kristendom frem som et sentralt lokalkulturelt kjennetegn og kilde til nasjonal identitet. Men også utvidelsen av faget, antyder en vilje til å beskjeftige seg med religion forstått som identitetsdannende tradisjoner, globalt og lokalt.

Det overordnede perspektivet for KRL, var integrasjon, og alle aspekter ved faget kan knyttes til dette i en eller annen forstand. Hensikten med et felles fag var å skape gjensidig forståelse og respekt, en form for interreligiøs samforståelse. Disse aspektene videreføres i RLE-faget. Men RLE reflekterer ikke i samme grad som KRL, en oppfatning om at det er en prekær, politisk sak å beskjeftige seg med religion. Dette kan skyldes at den religiøse pluralismen i dag virker mindre fremmed og problematisk enn den gjorde på 1990-tallet. Dette kan også være noe av årsaken til at religion oppfattes som en mindre vesentlig faktor i skolen, forstått som arena for norsk borgerdannelse. RLE-saken viser imidlertid at dette er et politisk stridsspørsmål.

Kildeliste:

- Anderson, B. (1995) *Imagined Communities*, London: Verso
- Bakke-Lorentzen, E. (2000), "Skolefag som politisk konstruksjon", Hovedoppgave, Universitetet i Bergen, finnes som E-bok på Holocaustsenterets nettsider: <http://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/Publikasjoner/6606> [03.05.09]
- Bellah, R. N. (1992) *The Broken Covenant. American Civil Religion in Time and Trial*, Chicago: The University of Chicago Press
- Bellah, R. N. (opprinnelig trykk 1967) "Civil religion in America" I: *Dædalus Fall* 2005, Vol.134, No. 4, Pages 40-55, <http://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/001152605774431464> [16.04.09]
- Beyer, P. (1994) *Religion and Globalization*, London: Sage
- Borchgrevink, T. (2002) "Makten eller æren. Kristendom og felleskulturen i det flerreligiøse Norge" I: G. Brochmann, T. Borchgrevink og J. Rogstad, *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal, 108-145
- Botvar, P. K. (2006) "Statskirkemodellen – mellom sivilreligion og nasjonalisme" I: U. Schmidt, *Endring og tilhørighet – Statskirkespørsmålet i perspektiv*, Trondheim: Tapir Akademiske Forlag, 119-149
- Brekke, T. (2002) *Gud i norsk politikk. Religion og politisk makt*, Oslo: Pax
- Bultmann, R. (2001) "Er forutsetningsløs eksegesi mulig?" I: S. Lægveid og T. Skorgen *Hermeneutisk lesebok*, Oslo: Spartacus, 107-115
- Casanova, J. (2007) "Immigration and the New Religious Pluralism: A European Union/United States Comparison", I: T. Banchoff: *Democracy and the New Religious Pluralism*, Oxford: Oxford University Press, 59-83
- Davie, G. (2002) *Europe: The Exceptional Case*. London: Darton, Longman and Todd Ltd
- Demerath, N. J. (2000) "The Rise of "Cultural Religion" in European Christianity: Learning from Poland, Northern Ireland, and Sweden" I: *Social Compass* 47 (1), 2000, 127-139 <http://scp.sagepub.com/cgi/reprint/47/1/127> [16.04.09]
- Elstad, H. og Halse, P. (2002) *Illustrert norsk kiristendomshistorie*, Bergen: Fagbokforlaget
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006, [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf?epslanguage=no](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf?epslanguage=no) [30.09.09]
- Foucault, M. (1999) *Diskursens orden* I: E. Shcaannings oversettelse, Oslo: Spartacus
- Fougner, E.(1984) "Church and State" I: B. Harmati *The church and civil religion in the Nordic countries of Europe*. Geneve: The Lutheran World Federation, 130-135

-
- Gadamer, H. (2001) ”Fra Sannhet og metode”, I: S. Lægheid og T. Skorgen *Hermeneutisk lesebok*, Oslo: Spartacus, 115-137
- Gellner, E. (1983) *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell Publishing
- Geertz, C. (2008) ”Religion as a Cultural System” I: M. Lambek *A Reader in the Anthropology of Religion*, Oxford: Blackwell, 57-75
- Gravem, P. (2004) *KRL - et fag for alle?* Vallset: Oplandske bokforlag
- Habermas, J. (2001) ”Om Gadamers Sannhet og metode” I: S. Lægheid og T. Skorgen *Hermeneutisk lesebok*, Oslo: Spartacus, 307-319
- Hansen, T. (2008) ”Fra folkekirke til borgerreligion? ”Civil religion” som fenomen i norsk statskirkediskurs”, Mastergradsoppgave, Universitetet i Oslo, Det teologiske fakultet, <http://www.duo.uio.no/sok/work.html?WORKID=74573> [03.05.09]
- Haraldsø, B. (1989) ”1739-1850 Det stille hundreåret : menighetsskolens tid” I: B. Haraldsø, *Kirke-skole-stat 1739-1989*. Oslo: Iko-forlaget, 10-43
- Harmati, B. (1984) ”General remarks on the study program on ”The church and civil religion” I: B. Harmati *The church and civil religion in the Nordic countries of Europe*. Geneve: The Lutheran World Federation, 7-18.
- Hervieu-Léger, D. (2000) *Religion as a Chain of Memory*, Cambridge: Polity Press
- Holter, Å. (1989) ”1850-1890 Det store spranget - fra menighetsskole til borgerskole” I: B. Haraldsø, *Kirke-skole-stat 1739-1989*. Oslo: Iko-forlaget, 44-73
- Jung, M. (2000) ”Austria”, I: P. Schreiner, *Religious Education in Europe. A collection of basic information about RE in European countries*, Münster: ICCS and the Comenius-Institut, Protestant Centre for Studies in Education, 13-16
- Kaempf, B. (2000) ”France”, I: P. Schreiner, *Religious Education in Europe. A collection of basic information about RE in European countries*, Münster: ICCS and the Comenius-Institut, Protestant Centre for Studies in Education, 43-48
- Knutsen, P. (2002) *Analytisk narrasjon* Bergen: Fagbokforlaget
- Korsgård, O. og Løvlie, L. (2003) ”Innledning” I: R. Slagstad, O. Korsgaard, L. Løvlie *Dannelsens forvandlinger*, Oslo: Pax, 9-36
- ”KrF jubler over ny formålsparagraf” i *Vårt land – nettsider*, 06.11.08
<http://www.vl.no/samfunn/article3904683.ece> [21.11.08]
- Leirvik, O. (2001) *Religionsdialog på norsk*, Oslo: Pax forlag
- Leirvik, O. (2003) ”15 år med kristen-muslimsk dialog i Norge” Universitetet i Oslo, Det teologiske fakultet, <http://folk.uio.no/leirvik/tekster/Dialog15aarNTM03.htm> [02.02.09]
- Leirvik, O. (2009), *Oddbjørn Leriviks hjemmesider, Verdsreligionar i Norge*, Universitetet i Oslo, Det teologiske fakultet, <http://folk.uio.no/leirvik/tekster/Innvandrarreligion.htm> [16.04.09]

- Lægheid, S. og T. Skorgen (2001), *Hermeneutisk lesebok*, Oslo: Spartacus
- Lægheid, S. (2006) "Jürgen Habermas – en dybdehermeneutiker på sosialfilosofiens område" I: S. Lægheid og T. Skorgen *Hermeneutisk lesebok*, Oslo: Spartacus, 245-259
- Lægheid, S. og Skorgen, T. (2006) "Innledning. Kampen om forståelsen." I: S. Lægheid og T. Skorgen *Hermeneutisk lesebok*, Oslo: Spartacus, 7-39
- Mannitz, S. (2004) "The Place of Religion in Four Civil Cultures", I: W. Schiffauer, G. Baumann, R. Kastoryano, S. Vertovec, *Civil Enculturation, Nation State, School and Ethnic Difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*, New York: Berghahn Books, 88-119
- Midttun, J. (1994) "Sosialdemokrati og folkekirke. – En undersøkelse av bakgrunnen og følgene av forandringen i arbeiderpartiets offisielle holdning til kirke og kristendom på partilandsmøtet i 1975", Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo, Det teologiske fakultet
- Mogstad, S. (1989) "1960-1989 Kirken i kulturkampen om skolen" I: B. Haraldsø, *Kirke skole-stat 1739-1989*. Oslo: Iko-forlaget, 132-158
- Neumann, I. B. (2001) *Mening, makt og materialitet. En innføring i diskursanalyse*. Oslo: Fagbokforlaget
- Nussbaum, M. (2007) Radical Evil in Liberal Democracies: The Neglect of the Political Emotions" I: T. Banchoff: *Democracy and the New Religious Pluralism* Oxford: Oxford University Press, 171-203
- Oftestad, B. T. (1989) "1890-1940 Kirkens møte med skolen i en moderne tid" I: B. Haraldsø, *Kirke-skole-stat 1739-1989*. Oslo: Iko-forlaget, 73-105
- Plesner, I. (1998) "Frihet eller fellesskap? Et liberalt og sosialdemokratisk dilemma", Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi
- Rousseau, J. (1998) *The Social Contract*, I: H. J. Tozers oversettelse, Heartforshire: Wordsworth
- Ricœur, P. (2001) "Hva er en tekst? Å forstå og forklare" I: S. Lægheid og T. Skorgen *Hermeneutisk lesebok*, Oslo: Spartacus, 59-79
- Schaanning, E. (2000) *Modernitetens oppløsning. Sentrale skikkelser i etterkrigstidens idéhistorie*, Oslo: Spartacus
- Skeie, G. (1998) *En kulturbevisst religionspedagogikk*. Dr.art. avhandling Det historisk filosofiske fakultet Institutt for religionsvitenskap, Trondheim: NTNU
- Skorgen, T. (2006) "Hans-Georg Gadamer. Fordommenes produktive mening og forståelsens universalitet" I: S. Lægheid og T. Skorgen *Hermeneutikk – en innføring*, Oslo: Spartacus, 219-245
- Slagstad, R. (2000) *Kunnskapens hus*, Oslo: Pax
- Slagstad, R. (2001) *De nasjonale strategier*, Oslo: Pax

- Slagstad, R. (2003) "Folkedannelsens forvandlinger" I: R. Slagstad, O. Korsgaard, L. Løvlie, *Dannelsens forvandlinger*, Oslo: Pax, 72-88
- Smith, A. (1995) *Nation and Nationalism in a Global Era*. Cambridge: Polity press
- Stensvold, A. (2005) "Statskirke uten stat – folkekirke uten folk", I: A. B. Amundsen, *Norges religionshistorie*, Oslo: Universitetsforlaget, 390-413
- Sundback, S. (1984) "Folk church Religion – A Kind of Civil Religion?" I: B. Harmati *The church and civil religion in the Nordic countries of Europe*. Geneve: The Lutheran World Federation, 35-41
- Taylor, C. (2001) "Fortolkning i humanvitenskapene" I: S. Læg Reid og T. Skorgen *Hermeneutisk lesebok*, Oslo: Spartacus, 239-287
- Telhaug, A. O. (1994) *Norsk skoleutvikling etter 1945: utdanningspolitikk og skolereformer 1945-1994*, Oslo: Didakta
- Telhaug, A. O. og Mediås, O. A., (2003) *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag
- Thorkildsen, D. (1995) *Nasjonalitet, identitet, moral*, KULT skriftserie nr. 3, Oslo: Norges forskningsråd
- Thorkildsen, D. (1998) "En nasjonal og moderne utdanning" I: Ø. Sørensen, *Jakten på det norske*, Oslo: Ad Notam Gyldendal, 265-284
- Fælles Mål 2009 Kristendomskundskab*, Det danske undervisningsministeriet.
<http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles%20Maal%202009%20-%20Kristendomskundskab/Formaal%20for%20faget%20kristendomskundskab.aspx>
 [26.10.09]
- Wingård, G. J. (2003) "Er troen virkelig en skole-sag?" I: R. Slagstad, O. Korsgaard, L. Løvlie *Dannelsens forvandlinger*, Oslo: Pax, 334 – 347

Diverse offentlige kildedokumenter:

1. Dommer og juridiske uttalelser:

- "Case of Folgerø and Others v. Norway (Application no.15472/02)", Den europeiske menneskerettighetsdomstolen, dom av 29.06.2007,
<http://cmiskp.echr.coe.int/tkp197/view.asp?action=html&documentId=819532&portal=hbkm&source=externalbydocnumber&table=F69A27FD8FB86142BF01C1166DEA398649>
 [13.11.09]
- "Communication No. 1155/2003", FN's menneskerettighetskomité, uttalelse av 05.11.2004, Regjeringens dokumentarkiv, <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen->

[Bondevik-II/ufd/233191/251920/Human-Rights-Committee-Communication-No-11552003.html?id=422478](http://www.bondevik.no/ufd/233191/251920/Human-Rights-Committee-Communication-No-11552003.html?id=422478) [09.01.09]

2. Lovtekster:

European Convention on Human Rights and Addittional Protocols, Council of Europe:
<http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/64A274D8-37A3-41F8-B64F-BDD4C2219334/0/NorwegianNorvégien.pdf> [21.01.09]

Lov om tilskott til livssynssamfunn, LOV 1981-06-12 nr 64

Opplæringsloven § 1-1, Om formålet med opplæringa, LOV 1998-07-17 nr 61

Opplæringsloven § 2-4, Undervisninga i faget religion, livssyn og etikk, LOV 1998-07-17 nr 61

3. Skriv fra departementet og offentlige etater:

“Hva er kunnskapsløftet?” Kunnskapsdepartementet
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloeftet/hva-er-kunnskapsloftet.html?id=86769> [26.10.09]

”Høringsnotat nov. 07: Om endringer i opplæringslova”, Kunnskapsdepartementet
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2007/horing-forslag-til-endringer-i-opplarin-2.html?id=493556> [31.03.09]

Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring - generell del, av 1993, versjon trykket 1994, Oslo: Lobo grafisk

Læreplan for Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering av 1997, Utdanningsdirektoratet, <http://www.udir.no/L97/L97/kristendom/kr3.html> [02.12.08]

Læreplan for kristendoms-, religions- og livssynskunnskap av 2005, Skolenettet, http://skolenettet.no/nyUpload/Lareplan/Pulje1/Laereplan_KRL_20050810_v5.pdf [26.10.09]

Læreplan for religion, livssyn og etikk av 2008, Utdanningsdirektoratet, http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/Grunnskole_og_gjennomgaende/lareplan_religion_livssyn_etikk.rtf [26.10.09]

”Pressemelding 07.12.07: Forslag om endring til RLE”, Kunnskapsdepartementet, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/presesenter/pressemeldinger/2007/foreslar-endring-av-krl-faget.html?id=493540> [10.11.09]

”Pressemelding 25.04.08: KRL blir endra til RLE”, Kunnskapsdepartementet, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/presesenter/pressemeldinger/2008/krl-fagetblir-endratil-religion-livssy.html?id=509211> [26.10.09]

”Pressemelding 10.04.08: Forlik om stat-kirke”, Kulturdepartementet: <http://www.regjeringen.no/se/dep/kkd/presesenter/pressemeldinger/2008/forlik-om>

statkirke.html?id=507123 [13.01.09] eller,
http://www.regjeringen.no/upload/KKD/Vedlegg/PRM3508_Stat_kirke_Vedlegg_Endelig_avtale.pdf [26.10.09]

”Referat utvalgsmøte 17. – 18. April 2007,” *Møter og referater – Bostad-utvalget*, Kunnskapsdepartementet, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/Styrer-rad-og-utvalg/Moter-og-referat.html?id=448247> [31.03.09].

4. Stortingsdokumenter:

Besl. O. nr. 95, 2005, Stortingsforhandlingene, 2004-2005

Innst. O. nr. 15 (1995-96) Om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole – ny læreplan

Innst. S. nr. 103 (1995-96) Om kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering

Innst. O. nr. 56 (1995-96) Om lov om endringer i lov av 13. juni 1969 nr.24 om grunnskolen m.m.

Innst. O. nr. 95 (1996-97) Om lov om endringer i lov av 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen m.m.

Innst. S. nr. 240, 2000-2001, Om evaluering av faget Kristendomskunnskap med religions og livssynsorientering,

Innst. O. nr. 27, 2001-2002, Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)

Innst. O. nr.104, 2004 -2005, Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova

Innst. O. nr. 72, 2007-2008, Om lov om endringer i opplæringsloven, Stortinget,
<http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Odelstinget/2007-2008/inno-200708-072/>[31.03.09]

Norges offentlige utredninger; NOU 1995:9, Identitet og dialog

Norges offentlige utredninger; NOU 1995:12, Opplæring i et flerkulturelt Norge

Norges offentlige utredninger; NOU 2000:26 «...til et åpent liv i tro og tillit»

Norges offentlige utredninger; NOU 2007:6, Formål for framtida

Ot. prp. nr. 38, 1996-1997, Om lov om endringer i lov 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen m.m. Regjeringen, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/19961997/Otprp-nr-38-199697/5.html?id=300665> [09.01.09]

Ot. Prp. Nr. 30, 2001-2002, Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova), Stortinget,
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/20012002/otprp-nr-30-2001-2002-.html?id=166929> [26.10.09]

Ot. Prp. Nr. 91, 2004-2005, Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova, Stortinget, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/20042005/otprp-nr-91-20042005-.html?id=400503> [26.10.09]

Ot. prp. nr. 46, 2007-2008, Om lov om endringer i opplæringslova (om formålet medopplæringa), Regjeringen,
<http://www.regjeringen.no/pages/2063765/PDFS/OTP200720080046000DDPDFS.pdf>
[26.10.09]

Ot. prp. nr. 54, 2007-2008, Om lov om endringer i opplæringslova (Om faget KRL og rett tilavgrensa fritak, Regjeringen,
<http://www.regjeringen.no/pages/2069821/PDFS/OTP200720080054000DDPDFS.df>
[26.10.09]

Referat fra Odelstingets møte 04.06.2005, sak nr. 3, Stortinget,
<http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Odelstinget/2004-2005/050604/3/#a7> [13.11.09]

Referat fra Odelstingets møte 12.06.2008, sak nr. 3, Stortinget,
<http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Odelstinget/2007-2008/080612/3/> [26.10.09]

Storingsmelding 14, 1995-96, Om kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering

Storingsmelding 29, 1994-1995, Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole ny læreplan

Storingsmelding 32, 2000-2001, Evaluering av faget Kristendomskunnskap med religions og livssynsorientering

Storingsmelding 7, 2002-2003, Trusopplæring i ei ny tid. Om reform av dåpsopplæringa i Den norske kyrkja

Storingsmelding 11, 2008-2009, Læreren, rollen og utdanningen